

# التربية

## وأثرها في الفرد والمجتمع

تأليف

د. رياض محمد عسكر

دكتوراه في التربية من جامعة كولبيا بنيويورك

تقديم ومراجعة

د. أشرف جلال الدين محمود

الكتاب: التربية وأثرها في الفرد والمجتمع

الكاتب: د. رياض مُجَدَّ عسكر

تقديم ومراجعة: د. أشرف جلال الدين محمود

الطبعة: ٢٠١٩

صدرت الطبعة الأولى عام ١٩٤٨

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)

٥ ش عبد المنعم سالم - الوحدة العربية - مذكور- الهرم - الجيزة

جمهورية مصر العربية

هاتف : ٣٥٨٢٥٢٩٣ - ٣٥٨٦٧٥٧٦ - ٣٥٨٦٧٥٧٥

فاكس : ٣٥٨٧٨٣٧٣



E-mail: news@apatop.com http://www.apatop.com

**All rights reserved.** No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without prior permission in writing of the publisher.

جميع الحقوق محفوظة: لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن خطي مسبق من الناشر.

دار الكتب المصرية

فهرسة إثناء النشر

عسكر ، مُجَدَّ ، د. رياض

التربية وأثرها في الفرد والمجتمع / د. رياض مُجَدَّ عسكر ، تقديم

ومراجعة: د. أشرف جلال الدين محمود

- الجيزة - وكالة الصحافة العربية.

٢٩٥ ص، ١٨ سم.

الترقيم الدولي: ٤ - ٩١٤ - ٤٤٦ - ٩٧٧ - ٩٧٨

أ - العنوان رقم الإيداع : ٤٩٨٣ / ٢٠١٩

# التربية وأثرها في الفرد والمجتمع

وكالة الصحافة العربية  
«ناشرون»





## تقديم

التربية الأخلاقية هي المقياس الصادق الذي تُقاس به خطوات الشعوب، ونهضات الأمم؛ بل هي الأساس المتين الذي تُبنى عليه عظمة الأمم وارتقاؤها؛ فما ارتقت أمة في العالم القديم أو الحديث إلا وكان سبب ذلك سمو أخلاق أفرادها؛ وقناعتهم، واقتصادهم، وحبهم للناس؛ ومحبتهم لأنفسهم، وإخلاصهم في العمل لوطنهم، وانتشار روح النشاط والإقدام بينهم، وبُعدهم عن الفخر والرياء، والدسائس والفتن، ونفورهم من الانقسام والمخاصمة .

ولقد قال لوتر: ليست سعادة الدول بوفرة إيراداتها، ولا بقوة حصونها، ولا بجمال مبانيها، وإنما سعادتها بكثرة المهذبين من أبنائها، وعلى مقدار الرجال ذوي التربية والأخلاق فيها، وما انحطت أمة، ولا أفل نجم مجدها، ولا زال سلطانها إلا بزوال تلك الأخلاق الفاضلة من نفوس أبنائها، وانغماسهم في الشر والفساد.

والأدلة على ذلك كثيرة ، انظر إلى الدولة الرومانية القديمة التي أخضعت العالم القديم، وامتدت شوكتها إلى أماكن مُتعددة ، والأخلاق الكريمة كانت سبب رفعتها، وأن الترف والفساد كانا سبب انحطاطها.

كما إن هُناك العرب بعد ظهور الإسلام؛ فاعتنقوا هذا الدين الذي  
يبحث على العلم والأخلاق الحسنة ففتحوا بلاد المشرق وبلاد الأندلس ،  
ولقد بلغت بين الأمم أسمى ما تصبو إليه نفوس الشعوب الناهضة حتى  
كانت جنة هذا العالم وزينة الحياة الدنيا، وأضحت أكبر حضارة بالعالم،  
والغرة المشرقة في جبين الأيام، وكعبة طلاب العلوم والآداب؛ فامتد  
سلطانها، وعلا كعبها، وزها نجمها، وكمل بدرها يوم كانت تنشر ألوية  
الحضارة على جميع العالم، وتتلو عليه آيات بينات من الهدى والفرقان.

ولم تزل الأمة العربية كذلك حتى دبَّ ديب الفساد الأخلاقي في  
نفوس أهلها، وتدلَّى إلى الحضيض مترفوها؛ فحقَّت عليهم كلمة ربك "   
وَإِذَا أَرَدْنَا أَنْ نُهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا فَفَسَقُوا فِيهَا فَحَقَّ عَلَيْهَا الْقَوْلُ  
فَدَمَّرْنَاَهَا تَدْمِيرًا (١٦)" الإسراء.

حقاً إن أمراض النفوس لأشدُّ فتكاً بالشعوب، وأسرع إبادة للأمم  
من أمراض الأجسام، ومن نظر في تاريخ الأمة المصرية قديماً رأى أن  
الفضل في تقدمها وعظمتها راجع إلى الأخلاق الكريمة التي كان عليها  
سلفها..

وكتب مسيو بورجيه الذي كان يُرافق العالم الأثري شامبليون في  
سنة ١٨٢٢ م بمصر فيما كتب هذه الكلمة: "المصريون كلهم علماء،  
وهم على ما هم عليه من النقص الخلقي" ما وصلت الأمة إلى المجد  
الحقيقي الذي يرفعها ويُعلي شأنها، ولا تصل إلى الاستقلال الحقيقي الذي

يرجوه لها كلُّ مُحبٍ مخلصٍ لبلاده؛ فنحن وإن كنا في حاجةٍ إلى العلم  
عشرين مرةً فحاجتنا إلى الأخلاق عشرين ألف مرة ..

ولقد قال أمير المؤمنين عمر بن الخطاب: "تعلموا العلم وتعلموا  
للعلم السكينة والوقار والحلم."

وقال العالم الأخلاقي صمويل سميلز: "إن العلم يجب اقترانه بالخير  
فربَّ عالم أقل من جاهل أمانة، وفضيلة، وأخلاقاً، وعملاً بالواجب."

وقال جورج هربرت الشاعر الإنجليزي: "الحياة الصالحة خير من كثير  
من العلم والمعرفة."

ألا ترى بعد هذا أن العلم لا يُغني عن الأخلاق والتربية شيئاً، ومن  
أجل مكانة التربية ومقدارها في إنشاء الأمم جاء دور هذا الكتاب المهم  
الذي بين يديك؛ رغم مرور عقود على طبعته الأولى حيث صدرت عام  
١٩٤٨ ، إلا أن ما جاء فيه ظل محور اهتمام وتطوير التربية كرسالة ومنهج  
وعلم ، حيث يُلقي الضوء على مكانة التربية وهي تبني الأمم وتُعلي من  
مكانتها؛ ، فأنهل منه، وذكر، فلعل الذكرى تنفع المؤمنين .

د. أشرف جلال الدين محمود





## مقدمة المؤلف

هذا كتاب في أصول التربية وفلسفتها، قصدنا به أن يكون مدخلاً إلى بحر التربية الخضم، لا أن يكون محيطاً به؛ فمسائل التربية واسعة متشعبة، كاتساع الحياة نفسها وتشعبها، ولا غرو فالتربية هي الحياة، والحياة تربية، وكل خبرة تمر بالمرء تزيد في تربيته وتعديل فيها.

وسيرى القارئ في ثنايا الكلام نقطاً بارزة، أو محاور يدور حولها التفكير دورات عديدة، كنقطة حولها دوائر داخلية الواحدة ضمن الأخرى؛ وذلك لأهميتها من جهة، ولتداخل مسائل التربية وتشابكها من جهة أخرى. وهذا تفسير لتكرار بعض النقط من فصل إلى فصل، أو من موضوع إلى موضوع، على أن النقطة التي تتكرر ينظر إليها في كل مرة من زاوية جديدة، ويبحث أثرها في ناحية أخرى من نواحي الحياة.

وإن نظرة المؤلف في هذا الكتاب إلى التربية لم تأثر بفكرة أن الطفل أو الفرد هو محور عملية التربية، الفرد بما يحتويه من عوامل موروثية، كميوله وغرائزه وصفاته الجسمية والنفسية، وأن هذا الفرد يتفاعل مع غيره من الأفراد، في شكل مجتمع له صفات معينة، وهو مضطر لأن يعيش عيشة تكفل له الراحة والطمأنينة والكفاءة والسعادة في مجتمعه هذا، فعليه إذن

أن يجاريه ويعدل من سلوكه في ضوء صالح المجتمع وصالحه. ومن هنا نشأت فكرة التربية.

والتربية في عرفنا هي التربية الديمقراطية بجميع معانيها، غير مقتصرين على المعنى السياسي دون الاجتماعي أو الاجتماعي دون السياسي. والديمقراطية في عرفنا هي احترام فردية المرء لأنه إنسان، أو بعبارة أخرى (لإنسانيته)، لا لغرض آخر يتخذ الإنسان وسيلة إليه.

وإنه لمن المحال أن يحيط كتاب واحد بكل مسائل التربية؛ ولذا لم نحاول أن نضمن كتابنا هذا جميع أشتات الموضوع، فكثيراً ما تركنا نقطاً كنا نحب أن نعالجها بتوسع، ولكن خفنا البعد عن محور المشكلة فاكتمينا بالإشارة دون التفصيل في بعض الأحيان.

وإننا لنقدم هذا المؤلف المتواضع معتمدين على سعة صدر القارئ، راجين أن يتكرم من يرى ناحية من نواحي التحسين فيه أن يدلنا عليها مشكوراً.

**المؤلف**

## أهمية التربية للفرد والمجتمع

تتوقف حياة الأمم على ما لديها من أخلاق وآمال ومثل عليا. ولما كانت هذه وليدة التربية السائدة فيها، سواء أكانت هذه التربية في البيت، أم في المدرسة، أم في المجتمع العام، اتضح ما للتربية من أثر خطير في حياة الأمم وفي مستقبلها، لا سيما في العصر الحديث، الذي أصبحت فيه التربية المقصودة -لا تلك التي تأتي عفواً- ركناً أساسياً في حياة الأمم التي تود أن تسير في موكب التقدم، حتى إن جورج واشنطن، رئيس جمهورية الولايات المتحدة يوماً ما، قال: «إن الأمم المتعلمة وحدها، هي التي تستطيع أن تحكم نفسها بنفسها».

فالتربية اليوم لم تعد من الكماليات ووسائل الافتخار والزهو، تميز طبقة عن طبقة، والخاصة على العامة، وإنما هي ضرورة من ضروريات الحياة، كالهواء والشمس والماء. والأمة التي تنقصها التربية، تعتبر بحق، أمة عليلة ضعيفة، مكسورة الجناح، ذليلة النفس، مطأطأة الرأس بين الأمم الأخرى.

وليست التربية لازمة للأمم فحسب، بل يفتقر إليها الأفراد أيضًا،  
افتقارهم إلى الحياة ذاتها؛ لأن الفرد الجاهل، يرسب إلى القاع، ويداس  
بالأقدام، وتضيق أمامه فرص الحياة، حتى ينقرض، أو يظل يقاوم في معركة  
فاشلة حتى يقضى عليه قضاء مبرماً.

ولقد علمت الأمم الناجمة ذلك حق العلم، ففتحت مجال التعلم  
والترقي أمام جميع أبنائها، بل زادت على ذلك فأجبرتهم على التعلم، ولم  
تترك لهم حرية التصرف في هذا الصدد؛ لأنهم أعضاء في جسم واحد  
متصل الأجزاء إذا تداعى عضو منه تداعت له بقية الأعضاء.

وإن الفرد الذي يفقد صلته بميراث الثقافة أو الحضارة الإنسانية،  
يكون في مرتبة الإنسان البدائي، الذي على الفطرة، الذي عاش منذ آلاف  
السنين، أو الذي يعيش الآن في بقاع الأرض القاصية المنعزلة، متخذاً من  
الكهوف والأحراش مسكناً، ومن جلود الحيوان وفرائه كساءً، ومن لحم  
الصيد غذاءً.

ولو كانت كل أمة تحمل أمر تعليم أبنائها، وتقديم التراث الثقافي  
إليهم، لبدأ كل جيل في سلم الحضارة عند أسفل درجاته، ولم تتقدم الأمة  
أو الأفراد على الإطلاق. ولكن التربية هي الوسيلة التي تحفظ هذا التراث  
الثقافي، وتزود به الأفراد والأمم، فيسير موكب الحضارة والتقدم في الطريق  
الذي ترسمه له سنة التطور.

ولقد نبت من انتشار مبادئ الديمقراطية، مبدأ تكافؤ الفرص، الذي يعطي لكل فرد نفس الفرصة التي يعطيها لجميع الأفراد، ليعيش ويتعلم تبعاً لقدراته واستعداداته الخاصة به. ولا ديمقراطية من غير هذا المبدأ، وما دمنا قد اتضح لنا ما للتربية من أهمية في النظام الاجتماعي، فهمنا أن اهتمام الأمم بهذا المبدأ اهتمام بمسألة حيوية، لا تقل أهمية عن سائر المسائل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية الداخلة في حياتها.

ولقد زادت مشاكل المجتمع الحديث تعقيداً، عما كانت عليه في العصور البدائية والتي تلتها، حتى ظهور الانقلاب الصناعي، الذي أدخل السرعة في نظام الإنتاج، وأدّى إلى تجمع العمال، وازدحام السكان، في مناطق العمل، واشتداد المنافسة بينهم، وتعطل الكثيرين منهم في أيام الكساد، مما أدى إلى ظهور مشاكل اجتماعية واقتصادية وسياسية، أدت بدورها إلى تعقيد مهمة التربية، وزيادة مشاكلها خطورة. فإن تعقيد الحياة، واشتداد التنافس يضطر الناس، أمماً وأفراداً، إلى اللجوء للتربية ليتزودوا بالوسائل التي تحميهم في هذا العراك الحاد، وتسهل لهم التغلب على المشاكل الجديدة، حتى إن الأمم الراقية قد اضطرت إلى إعادة تعليم الراشدين من أبنائها، بعد أن مضى على تعلمهم زمن جعلهم متأخرين عن التطور السريع في المجتمع الحديث.

ومن هنا نشأت مشكلة تعليم الكبار، الذين انقضت على ذهابهم للمدرسة فترة كبيرة. كذلك الشبان المتعطلون، أصبحوا مشكلة خطيرة تواجه المجتمع الحديث. فلقد كان في الولايات المتحدة الأمريكية مثلاً،

قبل الحرب العالمية الثانية، أربعة ملايين من الشباب المتعطلين العاجزين عن الكسب. لا، بل إن الشباب، في حد ذاته، بما فيه من قوة وحيوية ورغبات حائرة تتطلب التنفيس، وآمال قوية تتطلب التحقيق، مشكلة من مشكلات التربية التي تستلزم مجالاً فسيحاً أولاً، وسياجاً متيناً ثانياً.

وعلى التربية -إن أرادت لنفسها نجاحاً، وإن أرادت أن تقوم بواجبها نحو المجتمع- أن تستمد فلسفتها من حاجات المجتمع وآماله ومشاكله، ولسنا الآن بصدد بحث ما إذا كان المجتمع هو الذي يوجه التربية، ويحدد لها الجرى، أم أن التربية هي التي توجه المجتمع، وتحدد له الاتجاه الذي يسير فيه، والهدف الذي يتجه نحوه<sup>(١)</sup>. ولكن التربية، مهما كان الأمر، يجب أن تكون وثيقة الصلة بالمجتمع وبأهدافه وحاجاته، ويجب أن لا يسير كل منهما في وادٍ، مستقلاً عن الآخر، فمقدار التربية ومراحلها وأنواع المدارس التي يجب أن تنشأ، وأعمار الأطفال والكبار الذين تنشأ لهم، وكذلك المنشآت العامة، التي تفتح أبوابها لتربية الجمهور وتثقيفه، كالمكتبات والمتاحف ودور السينما والتمثيل، كل هذه يجب أن تكون منتظمة في سياسة أو فلسفة عامة للتربية. وهذه التربية يجب أن تسترشد بحاجات المجتمع، وماضيه وحاضره ومستقبله، وسياسته العامة، وموارده، وغير ذلك مما يعتمد عليه المجتمع في كيانه السياسي والاقتصادي، وفي حياته الروحية والمادية. فقد يكفي التعليم الأولي أمة من الأمم، ولكنه لا يكفي غيرها، وقد تتبحر أمة في التعليم الزراعي، بينما تعني أخرى بالتعليم الصناعي،

---

(١) انظر الفصل الرابع.

وقد تحيا أمة حياة ديمقراطية، بينما تعيش أخرى في ظل الشيوعية أو النازية أو الدكتاتورية. وقد تهيئ أمة فرصة التعليم لنفر قليل من أبنائها؛ خوفاً من ارتفاع أجور اليد العاملة، أو من تنور الشعب وتنبيهه إلى حقوق لا طاقة لها بها، بينما تعترف أخرى بمبدأ تكافؤ الفرص وتعمل على تنفيذه. هذه كلها مبادئ وفلسفات، تسود الشعوب والحكومات، ولا بد للتربية أن تدرسها، وتعيروها اهتماماً كبيراً، وإلا ساد الأمة اضطراب في النظام الاجتماعي، إذا ما تشرب الأطفال بمبادئ لا يجدونها خارج أسوار المدينة، ولا سيما إذا علمنا أن طفل اليوم هو رجل الغد.

وليست وظيفة التربية أن تكون وسيلة لقلب النظام الاجتماعي، وإنما وظيفتها أن تخرج الفرد المتعلم المربي، المزود بالعقل الراجح، والخبرة العملية الدقيقة، الذي يستطيع أن يحكم على الأشياء والأخلاق والقيم الحكم الصحيح، ثم يعمل في ضوء هذا كله -بصفته عضواً في المجتمع- على الوصول به إلى النظام الراقي الذي يرتضيه. فليس من واجب المدرسة أو المربين إذن أن يضعوا الصورة الدقيقة لما يجب أن يكون عليه المجتمع، أو أن (يطعموا) الأطفال بتفاصيلها في حداثتهم تطعيماً، فتنطبع فيهم، من غير أن يملكوا حولاً أو قوة لتعديلها.

ولنذكر أننا لو سمحنا للمدارس بأن تأخذ هذه المهمة على عاتقها، لأصبحت سلاحاً خطيراً في يد الحكومات التي تعمي شعوبها عن التفكير والتبصر في النظام المفروض عليها. لأن التطعيم<sup>(٢)</sup> مبدأ خطير، يتنافى مع

---

(٢) Indoctrination.

التربية الديمقراطية، التي تقوم على مبدأ تنوير الأذهان وشحذها، وإعطائها الفرصة الكافية للعمل والتفكير الحر، حتى إذا تكونت ونمت، عملت من تلقاء نفسها على نقد النظام الحاضر، واختيار النظام الأمثل، عن طريق الإنشاء الإيجابي لا عن طريق الهدم والتخريب.

ولن يكون هذا الإعداد للمستقبل مستمداً من الكتب والألفاظ، التي تحفظ عن ظهر قلب، وتردد ترديد البغاء لما لا تفهم، بل يجب أن يكون تعلمًا عن طريق النمو المستمر، الذي ينتج من الحياة الكاملة الياقة المتعددة النواحي. وإنه لمن العبث، أن نحاول تعليم أطفالنا بإقصائهم عن الحياة التي حولهم، وحجزهم داخل جدران المدرسة، وإنما الحياة ذاتها يجب أن تصبح موضوعات الدراسة. وعلى الأطفال أن يذهبوا إلى ميادين الحياة مع معلمهم وكتبهم، لاقتناص مباحثها وخيراتها.

فالإعداد للحياة يجب أن يكون بالحياة، ويجب أن يكون إعدادًا حرًا للتفكير الحر السليم، المبني على تعقل الأسباب والمسببات، والقضايا المنطقية ونتائجها، تعقلًا مبنياً على الإحاطة بالحقائق، إحاطة دقيقة حرة، غير مشوبة بتحيز أو تحريف. ذلك هو مبدأ الديمقراطية، الذي يقوم عليه هذا الكتاب، والذي تأخذ به التربية الحديثة، وذلك هو الشرط الأول في تكوين المواطن الصالح، الذي يفهم ما له وما عليه، والذي يكون عضوًا عاملاً نافعاً مستنيراً، في جسم الأمة العام.



## معنى التربية وروحها وأغراضها

تكلمنا في الفصل السابق عن أهمية التربية، وعن الجو  
الواجب توفره لتكون التربية محققة للنفع المرجو منها.  
ولنبحث الآن في المعنى الذي نقصده بكلمة تربية.

لا شك أن كل خبرة تمر بالمرء، لها أثر في تربيته لحد ما، لأنها تؤثر في  
سلوكه، وتحدث تغييراً في استجاباته المستقبلية. فالمدرسة التي يتعلم فيها  
المرء، ومهنته ونزتهته، وأصدقائه وأفراد أسرته، كل ذلك له أثر كبير في  
سلوكه ونفسيته، ويعدل من طرق مجابته لمثل تلك الخبرات، عندما تحدث  
في المرات التالية، حتى إن جون ديوي، شيخ علماء التربية الحديثين، عرف  
التربية بأنها: «عملية دائمة لتعديل الخبرة، وإعادة تنظيمها بشكل يزيد في  
معناها، وفي قدرة المرء على توجيه الخبرة التالية».

يفهم مما تقدم إذن أن التربية والخبرة شيء واحد، وما دامت خبرات  
المرء غير مقصورة على المدرسة، كانت التربية أيضاً شاملة لكل ميادين  
خبرة الإنسان، وكل ساعة من ساعات حياته. ولذا وجب على ولاية الأمور  
في الدولة، أن يعيروا هذه الحقيقة الأهمية الكافية، التي تجعلهم يحيطون  
أفراد الشعب وأبناءهم - أينما كانوا - بسياسات متينة من العوامل التي تكفل  
حسن تربيتهم، وتجعلها متفقة مع الأهداف العامة من التربية. وسنتحدث

في مكان آخر عن تلك العوامل، التي تكون عادة ذات أثر بين في تربية كل من الأطفال وعامة الشعب.

ولقد زود الإنسان في طبيعته، بالغرائز والاستعدادات، التي تدفعه إلى اكتساب الخبرة، وإلى تعديلها وتنظيمها. غير أنه في جهوده الفطرية لا بد له من أمرين هما المسوغان لوجود علم التربية والمربين.

أولهما: أنه في جهوده هذه، محتاج إلى من يوجهه ويشده، ويوفر عليه الجهد غير المجدي والأخطاء المضللة.

ثانيهما: أنه لا يستطيع بمجرد الخبرة الحاضرة، الإحاطة بخبرات الأجيال الإنسانية السابقة، فلا بد من تزويده بالثقافة الإنسانية الماضية، حتى اليوم، وإلا بدأ الجهود الإنسانية من جديد، وامتنع عليه التقدم والترقي. وقد سبقت الإشارة إلى هذا الموضوع في الفصل السابق.

هذا عن المعنى العام للتربية. أما من الوجهة الاصطلاحية، فالتربية ليست مجموعة من الحقائق، يتبع في جمعها الهوى أو المصادفات أو الخرافات، ولكنها علم يحتل مكانة بين العلوم المختلفة؛ لأنه يشترك مع سائر العلوم، كالكيمياء والطبيعة وغيرهما، في شروط معينة، أهمها الطريقة العلمية التي يتبعها في أبحاثه، ولذا استحق لقب (علم).

غير أنه يوجد فارق بين التربية والعلوم الطبيعية، فالأخيرة تبحث في النظريات والقوانين الخاصة بالظواهر الطبيعية، كالصوت والضوء، وتفاعل

المواد مع بعضها. بينما تختص التربية بدراسة الإنسان، وطرق تعديل طبائعه وسلوكه، والعلاقات الناشئة بينه وبين بني جنسه؛ ولذا تدخل ضمن مجموعة العلوم الاجتماعية أو الإنسانية، ولكنها كلها تشترك في اتباع الطريقة العلمية في بحثها. فإن لم نتبع الطريقة العلمية في التربية، صار مثلنا كمثل من يتطفل على العلوم، ويدعي العلم بها، وهو في الواقع لا يعرف عنها شيئاً، بل معلوماته وآراؤه مبنية على مجرد التخمين، وإطلاق الكلام دون بحث أو تدقيق أو تحديد.

وليست التربية صناعة تؤدي بدون اعتناق مبادئها، إذ لا يمكن أن تربيع عدم اعتناقنا للمبادئ والآراء التي تتضمنها التربية؛ فهي روح يسري في الجسم، ومبدأ يعتنق فيسيطر على التفكير والسلوك. ولذا وجب أن نكون متحمسين لتلقي تلك الآراء، وتنفيذ تلك المبادئ، لأن المربي كالرسول، الذي يؤدي رسالة خاصة، لا بد أن يكون مؤمناً بها قبل أن يقوم بنشرها والدعوة إليها.

ولا نكون مبالغين إذا قلنا إن الفوضى التي نراها في مجتمعنا الحالي، المسئول عنها هم المعلمون ورجال التعليم قبل كل شيء؛ لأنهم غير متحمسين لعملهم، بل يتركون الأمور تسير حبلها على غاربها، ولا يؤمنون بأن عليهم رسالة واجبة التنفيذ. قد يكون لديهم بعض العذر، لعدم تشجيع المجتمع وولاة الأمور لهم، ولكن الذي لا شك فيه، أن من يقصر جهوده على إعداد طلبته للامتحان ليس مربياً؛ لأن الغرض من التربية ليس مجرد التدريس والمذاكرة ثم الامتحان والنجاح؛ لأن مثل هؤلاء الطلبة

يخرجون من الدرس -وبالتالي من المدرسة- غير واثقين من أنفسهم، فلا يستطيعون كسب العيش، ولا ينجحون حتى ككتبة في المصالح، ولو تقدموا للعمل بالميدان الحر لفشلوا كذلك. فهم فاشلون في حياتهم المادية والمهنية، والدينية والأخلاقية، والاجتماعية والنفسية.

وإن تلقين المعلومات لآخر ما يجب على المعلم أن يعمل، فمدارسنا لا تقوم إلا بجزء يسير جدًا من التربية؛ لأنها تتجه إلى مجرد تعليم التلاميذ بضعة معلومات، بينما تشمل التربية أشياء كثيرة جدًا، فوق هذه العملية، ولو أننا نسلم بأنه لا غنى للتربية عن التعليم، ولكنها لا تقتصر عليه، بل تشمل أشياء أثنى وأفضل. فالتعليم هو مجرد إيصال المعلومات من ذهن إلى ذهن. بينما ترمي التربية إلى إعداد النشء ليحيا حياة سعيدة كاملة. فلا بد إذن أن يتعلم النشء شيئًا عن الحياة، ولا بد أن نبذل له المعونة، بأن نأخذ بيده، وندله على طريق الحياة السعيدة الكاملة، ووسيلة الوصول إليها.

والوعظ والإرشاد، سواء في المسجد أم في المدرسة أم في أي مكان آخر لا يجدي وحده؛ لأن الآراء التي تلقى، والمعتقدات التي تقدم، لا تصبح جزءًا من نفس المستمع، بحيث تكون دافعًا للعمل بمجرد سماعها. فسلوكنا وأعمالنا تصدر عن دوافع وبواعث للعمل، فقد يسمع الإنسان النصائح، أو يعلم أن الواجب عليه أن يتخذ نوعًا معينًا من السلوك، ولكنه لا يتخذه أو يتبعه؛ لأنه لم يصبح باعًا أو دافعًا للعمل. لذلك لا تكتفي التربية بتعليم الفرد أي تلقينه؛ لأن مجرد المعرفة لا يكفي، بل يجب

التأثير في سلوكه، وهذا لا يتأتى إلا إذا كان هناك باعث داخلي من نفسه، من غير إكراه أو ضغط خارجي، ذلك هو لب التربية الحديثة. ويمكن أن نجمل هذه المعتقدات والمعلومات التي يوعظ بها عادة، جزءاً من أنفسنا بطرق مختلفة؛ لأنه لا يوجد في التربية نظام أو جدول عام لتلك الطرق، ولكن هناك قواعد نسترشد بها، مستعملين الحكمة في تطبيقها، وذكاءنا في حل مشاكلها، ذلك لأن النفس البشرية والطبيعة الإنسانية والمجتمع-وهي كلها مادة عملنا كمعلمين ومربين- تقوم على نفسية معقدة، وعوامل اجتماعية واقتصادية متشعبة. فلا يمكن أن نقول للمعلم أو المربي، كن متساهلاً دائماً أو شديداً أو باشاً أو كثير العقاب وهكذا. بل كل ما يمكن أن نقوله، هو أن يزن الظروف وأحوال التلاميذ، وأن يستعمل الطرق المؤدية للغرض الذي يرمي إليه، وألا يعامل التلاميذ جميعاً كمجموعة واحدة بل كأفراد، لكل منهم ميزات خاصة وقدرات خاصة، وطرق خاصة للمعاملة. ولكن هؤلاء الأفراد ليسوا مختلفين كل الاختلاف، بل يشتركون في أشياء كثيرة هي المبرر الوحيد، لجمعهم في فصل واحد، أو اعتبارهم جماعة واحدة.

ومن أهم الطرق، التي تؤثر تأثيراً فعالاً في سلوك التلميذ، تدريبه على العمل المطلوب أو السلوك المرغوب، حتى يصبح جزءاً من نفسه. فلا يكفي أن نقول له: قل الصدق، أو الصدق مفيد، بل يجب تدريبه فعلاً، على قول الصدق، وذلك بوضعه في الظروف التي تحتم عليه قول الصدق، حتى تصبح هذه العملية ثابتة في سلوكه وجزءاً من نفسه. ويسهل تكوين مثل هذه العادات بوسائل مختلفة، مثل إثارة الاهتمام الداخلي بالسلوك أو

العادة، إذا لم يقوموا على اهتمام نفسي داخلي، وإلا لما كان لهما أثر عميق في تربية المرء وتعلمه.

ومن هذه الوسائل التي نستطيع الاعتماد عليها كثيراً في التربية، ما يسمى في علم النفس الإيحاء أو الاستهواء<sup>(٣)</sup>، ومعناه أن تلقى في نفس امرئ بفكرة، فيقبلها من غير معارضة أو تفكير. وهو يسهل عملية التربية، ويوفر على المتعلم الجهد الذي يبذله في تكوين عادة معينة. ومن أمثلة فعل الاستهواء، تقبلنا للكثير من الآراء السياسية والاجتماعية والأزياء المختلفة، من غير بحث دقيق في أسباب تقبلنا لها.

وطريقة تكوين العادة، تكون بتكرار عمل معين مرات كافية، تكراراً يجعله جزءاً من نفس الإنسان، كتنظيف الأسنان والصلاة وغير ذلك. ولكن هذه طريقة صعبة ومتعبة، وتحتاج لجهود في البداية، حتى تصبح متأصلة في نفس الطفل، هذا إذا لم تقم على أساس ميل طبيعي. ولكن الإيحاء يسهل تقبل الفكرة التي نريد أن نغرسها في نفس الطفل، كالمثل العليا والمبادئ الخلقية وغيرها. فمثلاً إذا أثنى المعلم على من يقول الصدق، وقصّ على التلاميذ قصصاً تبين نجاح الصادقين، أو عرض عليهم (فيلمًا) يمجّد فيه البطل لقوله الصدق، مال الطفل إلى اعتناق هذا المبدأ أو المثل الأعلى من غير تفكير أو معارضة. ويستطيع المدرس كذلك أن يصور موضوع درسه، تصويراً شيقاً، يثير الاهتمام، فيحيط تلاميذه بجو من الإيحاء، يسهل قبولهم لآرائه ومبادئه، ويمكنه أن يستعين - كلما أمكن -

---

(٣) Suggestion.

بالصور الجميلة الجذابة واللوحات الفنية، أو بالقطع الأدبية الرائعة، كخطبة لبطل القصة، أو لذلك الذي يدور حوله الدرس أو الموضوع، والذي يريد أن تنفذ بطولته إلى قلوب التلاميذ، وأن تنطبع صورة من أعماله في نفوسهم، وتصبح مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بآمالهم ومبادئهم، وسلوكهم في الحياة.

ولقد كانت الطريقة القديمة في تعليم الأخلاق، بالوعظ والإرشاد والتحليل والتعليق، قليلة الجدوى في التربية الخلقية. فإن حفظ المواعظ من أقل الوسائل أثراً؛ لأن الشيء الذي يحفظ عن ظهر قلب، من غير فهم، يبقى منعزلاً عن النفس، فهو من قبيل التعليم فقط، أي يتنافى مع تعريف التربية كما قدمنا. وتفهم التلاميذ ضرورة قول الصدق يفيد أكثر من الحفظ.

ولكن التربية الحديثة لا تكتفي بالتعليم أو التفهم، بل تعمل على تكوين العادات والمثل العليا، التي يسهل اعتناقها عن طريق الإيحاء أو الاستهواء، الذي يغني عن المجهود الشاق الذي يتكلفه المرء عند محاولته تكوين عادة معينة. والمثل عبارة عن نماذج، يرنو إليها الأفراد والجماعات ويحاولون الوصول إليها، وهي مستمدة عادة من القوانين الخلقية السائدة في المجتمع، فليست إذن واحدة في كل المجتمعات. ففي الدول النازية أو الفاشية المثل الأعلى هو طاعة الحزب ورئيسه طاعة مطلقة. ولكن المثل الأعلى في الدول الديمقراطية هو عدم الخضوع الأعمى بل الطاعة المستنيرة. وكذلك إجادة الرقص، قد تعتبر في بعض المجتمعات مثلاً أعلى

للشبيبة، وفي البعض الآخر تعتبر دليلاً على الفساد الخلقي. فالمثل العليا إذن ليست مسائل مطلقة، ولكنها تختلف باختلاف المجتمعات.

ولذا وجب على التربية أن تحب الطفل في المثل العليا السامية، السائدة في مجتمعه الذي يعيش فيه، باعتبارها أهدافاً يعمل للوصول إليها. ويحسن أن تكون لدى الطفل فكرة واضحة عن المثل الأعلى المقصود، بمعنى أن يكون المثل الأعلى، الذي نريد أن نبثه في نفس الطفل، واضحاً مفهوماً له، حتى لا يكون اعتناقه لهذه المثل اعتناقاً أعمى، فتتحول عملية التربية إلى عملية (تطعيم).

ويجب أن يكون اهتمامنا موجهاً إلى نوع التعليم الذي يعطى لأبنائنا لا لكميته؛ فالقليل المجدي خير من الكثير الذي يضيع هباءً منثوراً. وإذا أردنا أن نبين صدق هذا القول، فما علينا إلا أن نستعرض كمية المواد التي تدرس في مدارسنا، الابتدائية منها والثانوية والجامعة أيضاً، فنجد أن كمية المواد التي تدرس فيها تفوق ما يدرس في أية مدرسة من مدارس العالم. ومع ذلك فأطفالنا قليلو الاستفادة من التعليم، رغم إرهابهم بالعمل والامتحانات والدروس الخصوصية؛ ذلك لأن التحصيل والتحفيز ليس معناهما التعلم.

والتعليم ليس معناه التعلم؛ لأن التعلم لا بد أن يكون صادراً من نفس المتعلم، وقائماً على جهوده الذاتية. فالتعليم أو التدريس، يطلق عادة على جهود فرد راشد، لحمل فرد آخر على تعلم شيء ما. ويجب أن



نذكر هنا أن هذه الجهود من طرف واحد قد تنجح وقد لا تنجح، ومن المحال أن يقوم شخص بعملية التعلم، نيابة عن شخص آخر. نعم قد ينجح المعلم في حمل الطفل على بدء عملية التعلم بنفسه، بتشويقه إليها، أو بيان الهدف الهام والنتيجة السارة التي تنجم عن بذل الجهد في التعلم، أما عملية التعلم ذاتها، فليس فوق البسيطة من يستطيع أداءها نيابة عن المتعلم نفسه.

هذا، ومع أن العلم لا يستطيع الاستغناء عن الجهد الشخصي للمتعلم، فإن المتعلم يستطيع أن يستغني عن المعلم وعن جهوده. فغني عن البيان، أن الكثير من خبراتنا التي نصادفها في الحياة، والتي نستفيد منها أجل فائدة، لا معلم لنا فيها، أو إن شئت فقل كل منا معلم ومتعلم في آن واحد؛ لأننا فيها نعلم أنفسنا بأنفسنا، ونستخلص الدرس الثمين الغالي من الخبرة القاسية. وهذا هو السر في أن الكثير من الدروس التي تعطى في مدارسنا، لا يسمن ولا يغني، بل يضر ويضيع الوقت، ويبعث الملل؛ لأنها كلها أو أغلبها قائمة على نشاط المعلم، الذي يكد وينصب، ويلخص المعلومات، ثم يلقبها إلقاء على التلميذ الصامت الهادئ الساكن عن الحركة الجسمية والفكرية. فيقع الإلقاء على حديد بارك، ويضيع الجهد، ويظن المعلم -إن كان مغرورًا- أن جعجعته قد أنتجت طحينًا. ولو انعكست الآلية، وقلل المعلم من جهده، وترك للتلاميذ حرية الحركة الجسمية والفكرية ودفعهم إلى القيام هم أنفسهم، بما يقوم هو به من اطلاع وتلخيص وهضم وحفظ وإلقاء، لتمت الفائدة، ولاستراح هو ونشط التلاميذ، ودبت فيهم الحياة والسرور. وما دام هذا لم يتحقق ي

مدارسنا، وما دام النظام الأول هو الساري فلا نجد عجباً في انصراف التلاميذ عن الدراسة والتجائهم إلى العبث، من إضراب وعدم انتباه ومشغبة للمعلم وتحدي للسلطة المدرسية وغيرها، وهكذا.

ويجب على المعلم أن يدرك أن وجوده في المدرسة، أمر غير طبيعي، وأن المدرسة جوها جو صناعي مهما كانت، لأن المعلم لا يمكن بأية حال أن يعتبر نفسه جزءاً من مجموعة التلاميذ، نظراً لكبر سنه عنهم واتساع خبرته، ومعرفته السابقة بالمادة والحلول المطلوبة للمشاكل، التي لم تزل جديدة مغلقة على التلاميذ. فليعلم إذن أن التفاعل الذي يحدث في المجموعة التي يسودها أمر المعلم وحكمه، لا يمكن أن يكون تفاعلاً طبيعياً حقيقياً، ذلك التفاعل الذي لا يمكن أن يتم إلا بين أناس متقاربين في السن والخبرة والمقدرة العقلية، كما يحدث في حياتنا اليومية العادية. ولذا وجب على المعلم، أن ينسحب من عملية التعلم على قدر الإمكان، وألا ينج بنفسه فيها، إلا بقدر ما تدعو إليه الضرورة القصوى؛ لترك المجال حراً لنشاط التلاميذ وخبراتهم، حتى لقد قيل إن المعلم شر لا بد منه، بمعنى أن وجوده ضرراً حبذا لو أمكن تفاديه. وإذا نظرنا للموضوع من وجهة أخرى، رأينا أن وجود المعلم، وتوجيهه لنشاط التلاميذ، وتنظيمه لحياتهم وتعلمهم، يتنافى بطبيعته مع روح الديمقراطية. فهو لا يستطيع قبول آرائهم مع علمه بما فيها من أخطاء وقصر نظر؛ ولذا فهو مضطر لنصحهم، بمحض حبه لهم، وغيرته على مصلحتهم. ولكننا نعلم موضع الخطأ في موقفه، إذا تبينا أن الإنسان يتعلم من المحاولة والخطأ، ثم حذف الأخطاء شيئاً فشيئاً، حتى يتعود الصواب. وعلينا أن نذكر أيضاً أن التلاميذ لم يأتوا

للمدرسة للإنتاج كما يفعل العمال في المصنع، ولكنهم أتوا ليتعلموا، تعلمًا بالمعنى الصحيح، بصرف النظر عن الصواب والخطأ، وأن نتاج المدرسة هو نفوس وجسوم بشرية، فإن صلحت هذه، نجحنا في مهمتنا، بصرف النظر عن الأخطاء التي يصادفونها في وصولهم إلى هذه النتيجة.

وهنا نستخلص المبدأ الهام الذي لا غنى عنه للمعلم، إن أراد أن يكون عمله مجديًا وتعليمه مثمرًا، وهو ضرورة اشتراكه مع المجموعة كفرد منها على قدر الإمكان، وأن يقلل من سيطرته على تفكيرها ونشاطها. فهو ليس موسوعة متحركة، يرجع إليها التلاميذ، لإيجاد الحلول والأجوبة لمسائلهم ومشاكلهم، وإلا لكانت الموسوعة أفضل منه وأقل نفقة. فعليه أن يمتنع عن إجابة التلاميذ من أقصر طريق، فليس في هذا تربية أو تعلم، وإنما عليه أن يرشدهم إلى حيث يجدون الإجابة، أو إلى كيفية إيجادها، حتى ولو اقتضى الأمر إجراء تجربة علمية في المعمل، أو البحث في المعاجم والموسوعات، أو حرث الأرض وفلاحتها، أو زيارة لمتحف أو أثر أو بقعة من الأرض. فإن التعلم-كما قدمنا- لا يتم بمجرد العلم بالإجابة وحفظها، وإنما عملية البحث والتنقيب والتجريب هي نفسها التعلم، وهي نفسها تربية ونمو وتقدم. فليثق المعلم الله، وليذكر دائمًا أن عمله عمل المرشد، لا المدير المهيمن المتحكم.

ولا يغيب عن الذهن أن التعلم الحقيقي يدور في نفس الطفل، وفي عقله، من جميع نواحيه، لا في ناحية واحدة منه. أما العليم أو التدريس فموجه فقط نحو ناحية واحدة من نفس الطفل وحياته، ألا وهي الناحية

العقلية أو الإدراكية. فالمدرس الذي يلقي بمادته على حواس التلميذ، ويصبها في آذانه صبًّا أو يكتبها أمامه على سبورة، يحصرهم التلميذ في إدراك ما يقوله له، وفي استيعابه، سواء كان بما يمت إلى نفسه بصلة أم لا. ولكن الطفل ليس عقلاً فحسب، بل قل إن عملياته العقلية ليست إدراكاً فحسب. فهناك القدرة على تخيل الأشياء، والقدرة على التذكر، ثم الحكم والتعليل وهكذا. ثم هناك المظهر الوجداني للحياة العقلية، الذي لا يقل عن المظهر الإدراكي أهمية، والذي قد أهمل في مدارسنا إهمالاً تاماً بكل أسف. وهناك تكوين العادات، والاشتراك في الحياة الاجتماعية، ومعاملة الناس، وهناك العواطف من حب وكراهية، وهناك الغرائز التي تدفع الطفل إلى حماية نفسه، والذود عن حوضه، واستطلاع أسرار الكون والاجتماع، إلى غير ذلك من نواحي الحياة النفسية. وليس الطفل نفساً فحسب، حتى يمضي ساعات طويلة، في أعمال عقلية بغير حراك، فجسمه النامي يحتاج إلى الحركة، وقلبه لا بد أن ينبض، وأن يختلج بمختلف المشاعر والانفعالات، ورئته لا بد أن تستقبل الهواء الطلق النقي، وقدماه وساعده لا بد أن تتدربا على الجري والحركة حتى تقوى عضلاتهما وهكذا. ليس هذا بجديد على القارئ، ولكن ما يجب ألا ينساه، هو أن الجسم والعقل يجب أن يتدربا معاً، والطفل وحدة متصلة عقلاً وقلباً وجسمًا. والحياة النفسية والجسمية لا يمكن تقسيمها وتشريحها كما نفعل؛ فالشعور عملية جسمية عقلية وجدانية، وكذلك كل حركات الطفل وسكناته، وإفرازات غده ومأكله ومشربه ونومه وأحلامه. فإذا وجهنا اهتمامًا زائدًا إلى ناحية من النواحي، تدخلنا في النظام العام لنمو الطفل، وأخللنا بالنمو المتزن

الطبيعي، وعرقلنا تلك العمليات التي نقصد من صميم فؤادنا أن نرقبها ونساعدنا.

ولقد فشلت التربية القديمة إذ قسمت عقل الطفل إلى ملكات وجهت همها لتنميتها وتقويتها، وكان فشلها من جهتين.

أولاً: أنها صرفت عنايتها عن الحياة وحاجاتها إلى تدريبات عقلية عديمة القيمة ومملة ومرهقة.

ثانياً: أن هذه الملكات التي ادعى علم النفس القديم وجودها كالتخيل والذاكرة إلخ، ثبت بطلانها، فأنهت بذلك نظرية التدريب الشكلي القائمة عليها.

لذلك نرى أن تقسيم حياة الطفل العقلية إلى ملكات، وتقسيم حياته الدراسية إلى مواد منفصلة، لا يقوم على أساس، وأنه منافٍ لطبيعة الكون ولطبيعة الطفل، وكلاهما وحدة متماسكة.

وفي الوقت الذي ننادي فيه بمبدأ وحدة الطفل، ننفي التوحيد والتساوي بين جميع الأطفال. فتوحيد المادة بالنسبة لهم جميعاً، أو توحيد الطريقة، منافٍ لمبدأ الفردية، فهم ليسوا كلهم سواسية. فاتفقهم في صفات عامة، خاصة بالنمو، لا يعني اتفقهم في التفاصيل. فإن قلنا مثلاً، إن الأطفال يصلون إلى دور المراهقة، حوالي سن الثانية عشرة، أو الثالثة عشرة، فهناك من يراهق في سن العاشرة، ومن يراهق في سن الرابعة عشرة

أو الخامسة عشرة. فهذه فروق فردية؛ لأن الأطفال يختلفون اختلافاً بيناً، في الصفات المختلفة من ذكاء وتذكر، وحب للموسيقى والفنون، وجلد في الألعاب الرياضية، والرحلات وحب الاطلاع، إلى غير ذلك من أنواع القدرات والميول. ولا نريد هنا في هذا الفصل أن نخوض موضوع الفروق الفردية والتربية الفردية، بالتفصيل فذلك آتٍ بيانه، ولكن المسألة التي نريد إيضاحها، هي وجوب التفرقة بين الأطفال في عملية التعلم؛ لأن توحيدها وتقنينها يؤدي إلى فائدة المتوسطين الذين يمثلون نفرًا معينًا من الأطفال، وإهمال كل من المتفوقين والمتأخرين، وهم لا يقلون عددًا أو أهمية عن المتوسطين الذين يمثلون مستوى معينًا. وليس معنى مبدأ تكافؤ الفرص تساوي الفرص، أو التسوية بين التلاميذ، بل معناه أن يعطى لكل واحد منهم فرصة تساوي ما يعطى للآخر من فرص؛ ليتزود من العلم والتربية على قدر مواهبه واستعداداته. فالطفل الذكي إذا أعطيت له فرصة التعلم استفاد ونما وظهرت مواهبه، وتقدم في مراحل التعليم حتى النهاية. ولكن الطفل المحدود الذكاء، لا يستطيع ذلك، وليس من واجبنا أن نعلمه حتى أقصى مراحل التعليم، لأنه ليس كفيًا لذلك. وإنما واجبنا أن نعلمه بالطريقة التي تلائمها، والتي تجعله يستفيد إلى أقصى حد من ذكائه المحدود، وذلك بمنهج خاص في فصول خاصة أو مدارس خاصة، على أيدي معلمين مختصين. ولا يكفي أن نقول إننا فتحنا أمامه باب المدارس فلم يستفد، فطرده، فالغلطة غلطته والعيب عيبه، وإلا لكان مثلنا كمثّل من يعطي جميع الأفراد أحذية من حجم واحد، من كانت قدمه كبيرة قلنا له ليس هذا خطأ منا، فقد زودناك بالحذاء كغيرك، وحافظنا على العدالة

بتساوي الأحذية. والأقرب إلى العقل هو أن نعطي كلاً حذاء يناسبه، فيستطيع أن يستفيد منه، على قدر ما وهب من استعداد لاستعماله.

فعملية التعلم وفرصة التعلم إذن يجب أن تختلفا من طفل إلى طفل، وألا يسوى بين الجميع، ولا يتحقق هذا، إلا إذا كانت لدى المعلم نفسه الحرية ليختار من المنهج والأدوات والطرق، ما يناسب الحالات الفردية التي يراها أمامه. وليس من المعقول بأية حال، أن تملي عليه الإدارة المركزية العامة ذلك. لأننا بعيدة عن الأطفال، ولأن مفتشيها الذين يقضون في كل مدرسة يوماً أو بعض يوم، ليس لهم الحق في أن يملوا على المعلم خطة، هم أقل منه دراية بانطباقها على الأطفال الذين تحت رعايته وإشرافه.

ولكن الحرية التي تعطي المعلم تتبعها مسئولية كبرى تجاه تلاميذه من جهة، وتجاه رؤسائه من جهة أخرى. فالحرية المعطاة له ليس معناها كف يد الإدارة العامة عن الإشراف عليه أو محاسبته. وإنما رأينا أن تمتنع هذه عن إملاء الخطة المفصلة التي يسير عليها مع تلاميذه، فإذا أحسن التصرف شجعناه، وإن أساء استبدلناه بغيره ممن يستطيع الاضطلاع بهذه المهمة الخطيرة؛ ولذا وجبت العناية أولاً بتخريج المعلم، أو بعبارة أدق المربي الصالح، ذي المستوى العالي من الوجهة الخلقية والثقافية والاقتصادية.

وإن أول واجب للمعلم هو أن يكون شاعر بالهدف الذي ينحو نحوه في تربية تلاميذه، وبعبارة أخرى، أن يكون عالماً فاهماً لأغراض التربية العامة والخاصة. كذلك يجب أن تكون له فلسفة واضحة قوينة، لا في التربية

فحسب، بل في حياته الخاصة والعامة، وأن يكون شخصاً ذا مبادئ ثابتة سديدة. وإنه من الأسف أن من يتفقد الغرض من التعليم في مصر لا يجده واضحاً، وعلى ذلك لا تجد للمعلمين أغراضاً واضحة، أو إن شئت قل إن لكل منهم أو لبعضهم أغراضاً لا يشعر بها زملاؤهم، أو لا يعترفون بها، وقد لا يعترف البعض منهم بضرورة وجود أغراض على الإطلاق. والواجب أن يكون هناك اتفاق، أو على الأقل تفاهم عام، بين المعلمين على فكرتهم عن هذه المهنة، والأهداف التي يكرسون جهودهم لها. ومن أفيد الوسائل المؤدية إلى هذه الغاية طبع منشورات دورية أو كراسات وكتب، تشرح المهنة وأغراضها وأمانيتها ووسائلها. فهذه المطبوعات تؤدي إلى تنوير أذهان المعلمين، وتكون كقبس من نور، يهديهم إلى الطريق السوي، ويمنعهم التخبط في دياجير النظريات والآراء المتضاربة.

كذلك مؤتمرات المعلمين وسيلة ناجحة لتنوير أذهانهم، واستثارة اهتمامهم بمهنتهم، وترقية ثقافتهم وطرقهم في التعليم. هذا فضلاً عن الفوائد الاجتماعية والعلمية الأخرى لتلك المؤتمرات.

وإنه لمن المفيد حقاً، أن يسير المعلمون في المدرسة الواحدة متحدين فيما بينهم، على سياسة تعليمية واحدة سديدة، مستضيئين بفلسفة واحدة، يجني التلاميذ ثمارها في تربيتهم، فتزدهر بها حياتهم الحاضرة والمستقبلية. وجرى وراء هذا المبدأ، يجدر بالمدارس كلها أن تعمل على توحيد سياستها التعليمية وفلسفتها، حتى تسير الأمة جمعاء، نحو هدفها بخطى ثابتة، لا يتطرق إليها التردد أو التفرقة.



ومن الواجب لمصلحة كل من المعلم والتعليم، أن يعطى المعلمون نصيباً وافراً من المسؤولية، في وضع برامج التعليم ومناهجه، وسياسته وفلسفته، نقول نصيباً وافراً ولا نقول النصيب الأوفر، فهناك غيرهم، ممن يجب أن يشتركوا في وضع مسائل التربية العامة، لا سيما الأغراض العامة للتربية، فهذه مرتبطة بحياة الأمة من جميع نواحيها: الاقتصادية والاجتماعية والدينية والجغرافية والتاريخية والسياسية. ولذا وجب أن يشترك معهم في وضع السياسة العامة للتعليم وأغراض التربية، رجال التربية ورجال الاقتصاد ورجال الاجتماع ورجال الدين وساسة البلاد، وغيرهم ممن لهم باع طويل في إدارة شئون البلاد وتوجيه دفة الأمور فيها.

ولقد جرت وزارة المعارف على نهج، نرى تعديله للصالح العام، ألا وهو خلو لجان التعليم من المعلمين، والاكتفاء بكبار رجال التعليم، فهؤلاء وإن كانوا من المعلمين يوماً ما، فإن المعلمين الذين يلمسون مشاكل التعليم في شكلها الحاضر، جديرون بأن يكون لهم معهم بعض الرأي في حل تلك المشاكل، لأنهم يرونها عن قرب، وهم محتكون بالتلاميذ والمدارس وطرق التعليم. ولكن يجب أن يختار منهم من كان ذا حماس لأموال التربية العامة، ومن كان ذا خبرة واسعة، وعقل ناقد، وأن يعفى من ذلك العمل من كان رجعيًا، أو من يقيم آراءه على خبرته الخاصة وحده، محتقراً الاطلاع على خبرة غيره، وعلى الآراء الحديثة.

وفضلاً عن فائدة إشراك المعلمين في وضع المناهج، من حيث جعلها أكثر قرباً لعقلية التلاميذ، وشئون بيئتهم، فإن ذلك يعود على المعلمين

أنفسهم بفائدة عظيمة، وهي اهتمامهم بأمور التربية والتعليم، واستنهاض همهم، واستثارة حماسهم. ويجب على وزارة المعارف أن تطلب من المعلمين آراءهم في برامج التعليم وخططه من آن لآخر، وأن تعير هذه الآراء اهتمامًا جديدًا، وأن تظهر أكتراثها وتقديرها لمن تكون آراؤهم صائبة؛ تشجيعًا للوعي التربوي بين المعلمين.

وإن هذه الفرص السالفة الذكر، كالمؤتمرات ولجان المناهج والمشاريع، التي تجمع المعلمين بعضهم ببعض، والتي تجمعهم مع مختلف طبقات رجال التعليم والفكر في البلاد، لمن خير الوسائل التي تمهد للغرض الذي أشرنا إليه سالفًا، وهو توحيد السياسة التعليمية والفلسفة العامة.

فمخاطبة المفتشين ورجال الإدارة التعليمية للمعلمين، عن طريق المنشورات أو الأوامر والنواهي التي تعطى في الدورات التفتيشية، إن كانت ذات أثر فإن أثرها أقل من أثر حلقات المناقشة، ولجان المناهج والمشروعات.

والتفتيش الفني جليل الفائدة، على أن يكون متفقًا مع القاعدة العامة التي ذكرناها، وهي ضرورة وجود سياسة عامة وفلسفة عامة متفقة مع الغرض العام للتربية في البلاد، وترك سياج واسع يعمل المعلم في دائرته.

وليس هذا بالأمر الكمالي، بل من أُلزم الأمور، حتى يستطيع المعلمون السير على هدى خطة معلومة، ونبراس يراه الجميع. ولقد تكررت شكوى المعلمين، على اختلاف طبقاتهم، من تعدد آراء المفتشين

وتعليماتهم، حتى أصبحت طاعتهم لهم صورية، وساد الاعتقاد بينهم أن هذه التعليمات ليست سوى آراء شخصية، لا تتعدى قيمتها رأى صاحبها وحده. ولكن وجود سياسة عامة، وأغراض متفق عليها، يجعل هذه التعليمات والإرشادات التي يقدمها المفتشون كلها منسوبة إلى مستوى معين وغرض معين وفلسفة معينة.

ونوجه النظر هنا إلى أن المفتشين ورجال الإدارة التعليمية، أقل احتكاكًا بشئون التلاميذ وحاجاتهم من المعلمين؛ ولذا وجب ألا تكون تعليماتهم مفصلة، بل عليهم أن يتركوا التفاصيل الدقيقة لحسن تصرف المعلمين، ولظروف المدرسة وبيئتها وتلاميذها، ما داموا قد أحسنوا تخريج المعلم واختياره.

وبهذه المناسبة نقول، إنه من الخطأ أن تكون برامج التعليم والتربية ومناهجها، صادرة عن الإدارة العامة في القاهرة إلى جميع مدارس القطر على حد سواء، من غير مراعاة لظروف كل بيئة؛ فتلاميذ الصعيد يعيشون في بيئة تختلف اختلافاً جوهرياً عن سواحل الدلتا الشمالية. وما دام نظام المناطق قد طبق، فلم لا يترك لها أمر وضع مناهج مدارسها وخططها وسياساتها التعليمية الخاصة، في حدود أغراض التربية العامة التي تضعها لجان الوزارة، وفي حدود النظم والتقاليد والفلسفة العامة للبلاد؟

## أغراض التربية

من المهم أن نعرف الغرض الذي نرمي إليه، من أي عمل نقوم به، ولا سيما عملاً هاماً كتربية النشء. فمعرفة الغرض من التربية، تعين على تعيين الوسائل التي توصل إليه، سواء أكانت سياسية عامة للتعليم، أم خططاً ومناهج، أم تخريج معلمين وتعيينهم، إلى غير ذلك. فهي تعين ولاية الأمور على وضع السياسة العامة للتعليم وتنظيم مراحلها، وأنواع المدارس وطول كل منها، وحفظ النسبة بين أنواع التعليم المختلفة، من زراعي وصناعي وثنائي، إلى غير ذلك. كما أنها تعين رجال التعليم على نشر دعوتهم، وتعليم أولياء أمور التلاميذ طرق التعاون معهم، وترسم الطريق الواضح الذي يسير فيه التعاون، وتنير للأمة السبيل الذي تنتحيه، وتسخر له مواردها وهيئاتها. كما أنها تساعد على توحيد كلمة المشتغلين بالتعليم، وعلى تضافر جهودهم، وتنير السبيل أمام نظار المدارس والمعلمين لوضع الخطط والجدول المدرسية، واختيار وسائل الإيضاح والأجهزة، وتصميم الامتحانات، وغير ذلك، وتجعلهم متأكدين من الاتجاه الذي يسرون فيه. هذا فضلاً عن أنها تعين التلميذ على فهم الأسباب التي يبنى عليها جهوده، في المدرسة وخارجها، حتى يستطيع أن يتضافر مع كل من أبويه ومعلميه، على نجاح عملية التربية.

ويشترط في الأغراض التي نضعها ما يأتي:

(١) أن تكون شاملة غير متحيزة لناحية ضيقة. فمثلاً يجب أن تعني بالناحية الفردية مع الناحية الاجتماعية، وأن تنمي كل مواهب الفرد وقدراته، لا البعض دون الآخر. ولذا كان من الخطأ أن نضع أمامنا غرضاً واحداً ضيقاً، نفضله على الأغراض الأخرى كلها.

(٢) أن تكون مرنة، أي تسمح بشمول أشياء نكون قد نسينا إدخالها في حسابنا، أو ظهرت لنا فيما بعد، كحاجات المجتمع، التي هي في تغير دائم، كما أن تلك المرونة يجب أن تسمح بالنمو، فلولا المرونة لأصبحت التربية جامدة.

(٣) كما أن تلك الأغراض يجب أن تكون مفهومة واضحة في حدودها ومرماها.

ولقد عرف (جون ديوي) غرض التربية بأنه مساعدة كل فرد على الاستمرار في التربية، أو بعبارة أخرى، أن هدف التعليم ونتيجته هما القدرة الدائمة على النمو. وإن تعريف (جون ديوي) هذا للغرض من التربية، ليتفق مع تعريفه للتربية السابق الذكر، الذي يتلخص في أن التربية هي الخبرة التي تؤدي إلى ازدياد الخبرة، واستمرار الفرد في الرقي بنفسه.

ولكن فئة من علماء التربية ترى أن هذا الغرض غير عملي وغامض، وأن التربية يجب أن تعد لشيء ما. أي أنهم يأخذون بمبدأ الإعداد، فبذلك يضعون الغرض خارج عملية التربية ذاتها، على عكس (ديوي) الذي يجعل الغرض داخل عملية التربية ذاتها، ما دام الغرض من التربية هو

الاستمرار في التربية والنمو. ولكن (جون ديوي) وأتباعه ينتقدون أنصار هذا المذهب، ويتهمونهم بأنهم يريدون أن يضعوا رسومًا أو تصميمات هندسية، تنشئ التربية على غرارها الأطفال وتعددهم لها<sup>(٤)</sup>.

ولكن (جون ديوي) نفسه لا يسلم من ذكر الإعداد حين يلخص رأيه في أغراض التربية بقوله<sup>(١)</sup>: "إن الغرض من التربية هو نمو القدرات المستمر مع مراعاة الفروق الفردية، وتوفير الصحة البدنية، والذوق الغني الراقي، والقدرة على حسن استغلال وقت الفراغ، والتفكير الناقد المستقل. هذا مع إجادة الوسائل والعمليات التي تفتح للمتعلم سبيل الوصول إلى نتائج الحضارة الماضية. هذا من الوجهة السيكولوجية أو الفردية. أما من الوجهة الاجتماعية. فإن هذا النمو الفردي، يجب أن يبعث في الفرد الرغبة، ويهيئ له القدرة على الاشتراك في ديمقراطية تعاونية، كمواطن مشترك في سياستها كفاء للعمل المهني، متعاون في الخبر الاجتماعي العام".

والحقيقة أن موقفنا يجب أن يأخذ من كلا الرأيين، فنجعل الغرض من التربية في عملية التربية ذاتها، وفي خارجها. فيجب على المربي أن يهتم بـسيكولوجية المتعلم أو المربي، فيعني بميوله وقدراته كما يعني بتزويده بالميراث الثقافي أو الحضارة السالفة، التي سيحيا في ظل نتائجها وثمارها الحاضرة، على أن تكون حياته هذه حياة ديمقراطية في حاضره ومستقبله؛

---

(٤) J. Dewey. "Duties and Responsibilities of the Teaching Profession".

School and Society, Vol. 32 Aug. 1930. P. 180.

لأنها نوع الحياة التي تضمن له نمو قدراته واستعداداته لأقصى حد، والتي تضمن لغيره من الأفراد ما تضمنه له من الفرص والحرية.

غير أن هذا الغرض العام للتربية الذي تحدثنا عنه، لا يتضمن أكثر من مجرد سياسة عامة، ولا بد -إن أردنا له تطبيقاً- أن نجزئه إلى عدد من الأهداف القريبة. وقد اختلف رجال التربية في تعداد هذه الأهداف ونورد هنا ما أجمع عليه اتحاد التربية الأهلي بأمريكا<sup>(٥)</sup> ممثلاً في لجنة خطط التربية<sup>(٦)</sup>. ترى هذه اللجنة أن الغرض الأسمى للتربية هو نمو الفرد إلى أقصى درجات النمو، في حدود النظام الديمقراطي الحالي، وأنه يمكن الوصول إلى هذا الغرض الكبير البعيد، بتحقيق أهداف قريبة عديدة، نوردتها فيما يلي، تحت أربعة أهداف رئيسية:

أولاً: الأهداف المتعلقة بنمو ذاتية الفرد وشخصيته، وهذه تتضمن:

(١) أن تكون عقلية المرء يقظة بحثة.

(٢) أن يجيد الكلام بلغته الوطنية، والقراءة والكتابة والعد.

(٣) أن يكون دقيق النظر والسمع.

---

(٥) National Education Association.

(٦) Educational Policies Commission.

(٤) أن يحيط بالثقافة الصحية، وأن يكون قادرًا على حفظ صحته وصحة ذويه.

(٥) أن يهتم بالرياضة ووسائل تضيئة الفراغ البدنية والعقلية والجمالية.

(٦) أن يكون ذا خلق قويم يصرف به أموره الشخصية تصرفًا قائمًا على فلسفة خاصة.

ثانيًا: الأهداف الخاصة بالعلاقات الإنسانية، وهذه تتضمن ما يأتي:

(١) احترام الإنسانية.

(٢) صداقة الناس وتقديرهم والتمتع بالحياة الاجتماعية.

(٣) تقدير قواعد السلوك والآداب العامة.

(٤) تقدير الأسرة والاعتداد بها كهيئة اجتماعية.

(٥) القدرة على تكوين الأسرة وتنظيمها.

(٦) الديمقراطية العائلية في المنزل.

ثالثًا: الأهداف المتعلقة بالكفاءة الاقتصادية. وهذه تتضمن:

(١) القدرة والكفاءة في العمل.



(٢) فهم الفرص التي تسنح في المهنة، والإحاطة بالمعلومات اللازمة للتقدم فيها.

(٣) اختيار المهنة المناسبة.

(٤) استمرار التقدم في المهنة.

(٥) إحاطة المرء بالقيمة الاجتماعية لمهنته وأثرها في المجتمع.

(٦) الحزم في صرف الفرد لأمواله.

(٧) المقدرة على الشراء، والإحاطة بالمعلومات التي تؤدي إلى حسن التصرف في شراء المرء لحاجياته.

(٨) العمل على حماية المستهلك لمصالحه، ودرء أضرار استغلال الغير له.

رابعاً: الأهداف المتعلقة بتكوين المواطن الصالح، وتشمل:

(١) بعد النظر الاجتماعي، والتسامح الاجتماعي القائم على العدل، وفهم الظروف المختلفة التي يعيش فيها غيرنا من الناس.

(٢) النشاط الاجتماعي، والعمل على تصحيح الفساد في المجتمع.

(٣) الإحاطة بالنظم الاجتماعية والسلوك الاجتماعي وفهمها.

- (٤) الدقة والتمييز في تقبل الإشاعات والدعايات.
- (٥) التسامح واحترام الآراء المخالفة لرأي المرء.
- (٦) المحافظة على موارد الوطن وثروته.
- (٧) التشجيع بروح اجتماعية يقيس بها الفرد التقدم العلمي والمخترعات الحديثة.
- (٨) الاهتمام بالعالم واعتبار المرء نفسه مواطناً محباً للعالم كله.
- (٩) احترام القانون.
- (١٠) الدراية بالأمر الاقتصادي.
- (١١) تقبل المواطن لواجباته الوطنية.
- (١٢) الإخلاص لمبادئ الديمقراطية الحقة.

هذه بالاختصار هي الأهداف القريبة، التي ترى اللجنة وضعها أمام المرين، لتكون رائداً لهم في عملهم مع الجيل الحاضر.

ولقد أوردنا لما نرى فيها من فائدة جلية، إذ تنير الطريق أمام المعلمين لقربها وسهولة تحقيقها.

أما الأهداف البعيدة، فهي مع سموها وصحتها وتسليمنا بها، فإنها  
صعبة التحقيق، إذ يختلف الكثيرون في ترجمتها إلى الحياة العملية.

## عوامل التربية

سبق أن بينا أن عملية التربية عملية دائمة في حياة المرء، ما دامت خبراته وما دامت حياته. ونريد في هذا الفصل، أن نجمل هذا المتسع الخضم من الخبرات التي يصادفها الإنسان تحت أقسام رئيسية، حتى يسهل الكلام عنها، والهيمنة على نظمها وآثارها.

لم تكن المدرسة وسيلة التربية، في أول عهد الإنسان بالحياة على سطح الأرض، فلقد كانت هناك وسائل أو عوامل أخرى قبل إنشاء المدرسة، منها: الأسرة والقبيلة والكنيسة، والمصانع والمتاجر، إلى غير ذلك، ولا شك أن هذه الهيئات قامت بوظيفتها جيداً لحد ما؛ لأنها أعدت الأطفال للحياة بممارستهم لها في طفولتهم، بالشكل الذي سيمارسونها به في كبرهم. ولذا يمكن أن يقال إن (مدرسة) الأمس، نجحت في مهمتها أكثر من نجاح مدرسة اليوم، التي أصبحت أكثر تعقيداً في مهمتها، وفي إعدادها الأطفال، والتي أصبحت أكثر بعداً عن الحياة.

ولقد كان البيت كافيًا كبيئة تعليمية في قديم الأزمان؛ إذ تزود فيه الطفل بالخبرات التي كانت لازمة له ليعيش ويتقدم. ولكن تقدم العلوم – ولا سيما بعد الانقلاب الصناعي – زاد سرعة الحياة، فظهرت الحاجة إلى

التقدم السريع المطرد، وزادت تبعًا لذلك الحاجة إلى التربية (المقصودة)؛ لأن اتساع ميدان الحياة وتعقد نواحيها وتفرعها، جعل إحاطة الآباء بنواحيها المختلفة ضربًا من المحال، فلم يجدوا الوقت أو المقدرة على تعليم أبنائهم وتربيتهم، وتوريثهم التراث الثقافي الإنساني.

عندئذ أنشئت المدارس، وحل فيها المعلمون محل الآباء، وأخذ الآباء يلقون على المدرسة كل يوم مسئوليات متزايدة في تربية أبنائهم، فأخذت مهمة المدرسة والتربية تتطور شيئًا فشيئًا، حتى إن الآباء أنفسهم لم يكتفوا بإرسال أبنائهم للمدرسة ليسا يروا التطور، بل ذهبوا هم أنفسهم أيضًا ليتعلموا بالمدارس، وليسا يروا التطور أيضًا، وأنشئت لهم دراسات مسائية في أوقات فراغهم، كما يفعلون في مؤسسة الثقافة الشعبية أو الجامعة الشعبية الآن في مصر مثلاً. ولقد كان من نتائج انتباه العالم الحديث إلى أهمية المدرسة أن أخذ يبذل جهودًا جبارة للرقى بتلك الأداة المقصودة للتربية.

نعم كانت هناك مدارس في عصور التاريخ القديم، ولكن الشعب كان محرومًا منها؛ إذ كانت مقصورة على العظماء والأشراف والموسرين، وكانت مدارس خاصة للخاصة لا العامة، فالدهماء لم يشعر أحد بالمسئولية نحوهم. وكان المعتقد أن العمل اليدوي أو اليومي لا يحتاج إلى مدارس خاصة، فكان القوم يتعلمونه بالمران والممارسة، كالصبيبة الذين يتعلمون الصناعات منذ نعومة أظفارهم في المصانع، والتجار الذين كانوا يلقون بأنفسهم في ميدان العمل، فيكتسبون الخبرة عن هذا الطريق.

ولكن الانقلاب الصناعي، وظهور الطبقة الوسطى، واشتراكها في الثراء مع الطبقة الأرستقراطية، أعطى لهذه الطبقة الوسطى صوتاً مسموعاً في الحياة العامة، ولا سيما عندما نشأت المجالس النيابية، وترى أفراد هذه الطبقة في كراسيها، حتى لقد قال أحد وزراء الإنكليز يوماً ما: «ألا فلنعلم سادتنا الآن».

ثم أخذت المبادئ الديمقراطية تنتشر، وأصبحت الشعوب ذات كلمة مسموعة وحقوق معروفة، واعترفت الحكومات بأن التعليم حق الشعب وأنه ليس منة ولا تكرماً، وأن واجب الحكومة أن تعلم كل فرد من أفراد الأمة. ولم يقف تطور الآراء الاجتماعية عند هذا الحد، بل إن ذلك الفرد الذي هو جزء من مجموع الأمة، وعضو في جسمها، قد أصبح واجباً عليه أيضاً أن يخدم أمته، وأن يؤدي لها حقوقها عليه؛ فاعتراف الأمم بحقوق الأفراد في التعليم، تلاه تحميل هؤلاء الأفراد مسؤولية خدمة أمتهم، ولم يعد ينظر إلى الفرد كأنه يعيش لنفسه. ومن هنا نشأت فكرة إجبار الأفراد على التعلم، وسلبهم حرية الاختيار بين التعلم أو البقاء في الجهل. فأصدرت إحدى الولايات الأمريكية، وهي ولاية ماساشوستس، أول قانون للتعليم الإلزامي في سنة ١٦٤٢، وكان أول قانون للتعليم الإلزامي في أمريكا والإمبراطورية البريطانية. ولقد تلا هذا القانون في ولاية ماساشوستس قانون آخر في سنة ١٦٤٧، يحتم على كل بلد بها خمسون أسرة أو أكثر، أن تنشئ لأبنائها مدرسة ابتدائية، وعلى كل بلد بها مائة أسرة أو أكثر أن تنشئ مدرسة ثانوية، بالإضافة إلى المدرسة الابتدائية.

وأخذت فكرة التعليم تتطور كثيراً، فبعد أن كانت في أول الأمر مقصورة على تلقين بضعة معلومات بسيطة، بالإضافة إلى تعليم القراءة والكتابة والحساب، تطورت إلى العناية بالطفل من جميع نواحيه. فبالإضافة إلى إعداد المكان والمعلمين والأدوات اللازمة للمدرسة، أصبحت المدارس تعني بالطفل جسمًا وعقلًا وخلقًا، وجعلت تصف له الأدوية، وتجري له العمليات الجراحية البسيطة كالزوائد الأنفية واللوز والتطعيم، وتزوده بالغذاء حتى إن بعض المدارس في البلاد المتقدمة تزود التلاميذ الفقراء بالملابس، وتدفع لهم نفقات المأكل والمشرب، بل المصيف أيضًا. وليس هذا من قبيل الإحسان والتكرم، ولكن هذه الدول أخذت توفق أن أطفال اليوم هم رجال المستقبل، وأن العناية بأطفال المدارس، هي العناية بالشعب أجمعه وبالحكومة أيضًا. فالمال الذي يصرف من ميزانية الدولة، راجع إلى الدولة بالفائدة المضاعفة، في صيغة أفراد أكفاء لخدمتها ولخدمة أنفسهم.

وهكذا نرى أن إيمان الأمم بالمدارس وبمهمتها، جعلها توليها مهمة خطيرة، وهي العناية بثقافة الجيل، وتوريثها للجيل التالي وإعداد الجيل الحاضر للمستقبل.

وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية في مقدمة الدول التي آمنت بمهمة المدارس وبأهمية التربية. ويمكن أن نلخص الفلسفة العملية الأمريكية تجاه المدارس، أو بعبارة أخرى السياسة التعليمية والأمريكية فيما يلي.

من المسلم به لدى جميع الهيئات الحاكمة وغير الحاكمة هنالك، أن التربية أمر ضروري لاكتمالي، إذا ما أرادت الأمة أن تحتفظ بديمقراطيتها، ونظامها الاجتماعي والسياسي. ولذا كان من واجب الدولة، أن تمهد للجميع فرصة التعلم المجاني، عن طريق فرض الضرائب اللازمة للتعليم على الأفراد، ومما هو جدير بالذكر، أن ضرائب التعليم يفرضها الناس على أنفسهم، يمحض اختيارهم، بواسطة مجالس نيابية تعليمية صغيرة، تقرر أمور التعليم في كل بلد وكل مدينة وكل ولاية. ولقد اتسع صدر الديمقراطية الأمريكية للمدارس الخاصة أو الأهلية أو الحرة، فالاختيار متروك لمن يريد أن يذهب إليها. أما المدارس العامة أو مدارس الدولة، فهي مفتوحة لمن يشاء من غير مصروفات. ولقد سوى بين الجنسين في منح الفرصة للتعليم، وفي إجبار جميع الأفراد على الذهاب للمدرسة للتعلم. ولقد سادت التعليم روح المساواة الدينية، فلا يعلم دين خاص، تنتمي إليه فئة معينة، كما أن التعليم بلغة البلاد.

وقد بلغ من اعتناق الأمريكيين للتربية، أن أنشأوا الكثير من الجامعات والكليات العالية على حساب الدولة أيضاً. ولقد دلت إحصائية سنة ١٩٤٠ في الولايات المتحدة، على أنه ليس من السكان الذين تربوا سنهم على الخامسة والعشرين سوى ٤% لم يتعلموا بالمدارس.

غير أن المدارس، مع ازدياد أهميتها في العالم الحديث، وكثرة المسؤوليات الملقاة على عاتقها، لا يمكن أن تحل محل العوامل الأخرى في المجتمع، التي تقوم بعملها في التربية، رغم أن مهمتها الأصلية، لم تكن



التربية المقصودة. فالأسرة والمؤسسات الاجتماعية كالملاجئ وغيرها، والهيئات والمؤسسات والمدارس الدينية، والمساجد والكنائس والجامعات، والصحافة والإذاعة، والمكتبات العامة، والسينما ودور التمثيل، لا بل المصاع والمتاجر نفسها، وأماكن اللهو واللعب، ودور السياحة، والرحلات، كلها تكمل عمل المدرسة، تقوم بعملية التربية، بطريقتها الخاصة وبفلسفتها الخاصة إن حسنة وإن رديئة، إن مفيدة وإن ضارة. ولنتحدث الآن عن أهم هذه العوامل في شيء من التفصيل.

#### الأسرة:

الأسرة هي البيئة الطبيعية لنشوء الأطفال، وقد أثبتت تجارب الجنس الإنساني أنها أفضل نظام لتربيتهم، وتزويدهم بالعوامل النفسية والثقافية اللازمة لنموهم وتقدمهم وحمايتهم. ولذا كان البيت هو البيئة الأولى للغالبية العظمى من الأطفال، والأم هي المعلم الأول.

ولسنا بحاجة إلى التدليل على أهمية البيت، في نشوء الطفل وارتقائه، فهي حقيقة واضحة، يلمسها كل من عاش في بيت، وكل من احتك بطفل. فالطفل في أيامه بل سنواته الأولى، قليل التجارب، سهل التأثر، لقلة الآراء والخبرات التي تحمله على المعارضة، وبعبارة أخرى، يكون الطفل سهل الاستهواء. ويزيد في هذه القابلية شعور الطفل بعظمة المشرفين عليه، من آباء وأقارب ومعلمين. حتى إنه ليخيل إليه، أنهم لا تستعصي عليهم الإجابة عن سؤال ما، كما أنهم لا يأتون خطأ ما. ومن هنا

تنشأ أهمية البيئة المنزلية، كعامل من عوامل التربية؛ ولذا يجب أن يحاط المنزل بكل عناية حتى لا تتأصل في نفس الطفل عادات وآراء غير صالحة، وغير مناسبة للأغراض التربوية التي سبق ذكرها، وكانت تربية الأم من أهم الواجبات في أي مجتمع أو بلاد تريد أن ترقى بالتربية. وكلنا يذكر قول الشاعر الحكيم:

الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعباً طيب  
وتربية الأم تختلف عن تعليمها، فليس المقصود تزويدها ببضعة معلومات، في الجغرافيا أو التاريخ أو طرق الطهي مثلاً، وإنما المقصود التربية الحقة بأوسع معانيها، تلك التربية التي تجعلها نموذجاً صالحاً لذلك الطفل سهل الاستهواء. ولا نطلب أن تكون الأم على جانب وفيير من المعلومات، ولكنها مهما كان الأمر، يجب أن تكون عالمة بطرق تربية طفلها، والسهر على حمايته من العوامل الضارة، سواء أكانت هذه العوامل عقلية أم وجدانية أم بدنية، لا سيما أن هذه البيئة المنزلية في هذا الدور، هي البيئة الوحيدة في حياة الطفل، فيكون أثرها أعمق وأدوم، لأنه مستمر، وخصوصاً في الأيام الأولى من حياته، حين تكون بيئته متركزة في أحضان الأم، وحين لا يعرف الطفل الفرق بين ذاته Self والعالم الخارجي المحيط به. في هذا الوقت، يخيل إليه أن الأم التي هي مصدر الغذاء والوقاية والدفع، ومصدر السرور والألم، هي كل ما في حياته، فلا يستطيع التفرقة بينها وبين نفسه. ولكنه بالتدريج، يبدأ في الشعور بأن هناك في هذا العالم أشياء غير دائمة، وإنما تذهب وتأتي، أي تظهر وتختفي، فيبدأ شعوره حينئذ

بما هو جزء من ذاته، وبما ليس منها. وتدرجياً يدرك الطفل العوامل المختلفة التي تدخل في عالمه. وعندما يأخذ في الانتقال من مكان إلى مكان سواء بالحبو أو بالمشي، يتسع عالمه وتدخل فيه عوامل جديدة كثيرة، وبعبارة أخرى تزداد العوامل التي تؤثر في تربيته. ويقول الدكتور جزل رئيس عيادة نمو الأطفال، في كلية الطب بجامعة بيل الأمريكية، عن حياة الطفل النفسية، في مبدأ حياته، ما يأتي:

«يكون الرضيع في أول حياته (شيئاً عاماً) أو (ذاتاً) إن شئت أن تقول. ثم لا يلبث بعد بضعة أسابيع أن (يرى) وجهاً يشرف عليه. ولكن هذه الخبرة ليست إدراكاً شخصياً لوجه شخص، ولكنها تحوي مبدأ الإحساس بوجود (شخص آخر). وبمرور الوقت يصبح هذا الوجه ممثلاً للطعام، وللعب والحنو، عن طريق الترابط، ونمو قدرة الرضيع على الإدراك. ولن يستطيع الرضيع، قبل مضي أشهر عديدة، أن يدرك ذلك الوجه وتفصيله على حقيقتها أو أن يدرك موضعه، بالنسبة إلى الرأس والعنق والذراعين، كأجزاء من جسم شخص، حتى إذا بلغ منتصف السنة الأولى، بدأ يميز بين الشخص المألوف والشخص الغريب.

كذلك لا يفرق الرضيع بين صوته وصوت الآخرين في أول حياته.

ثم يزداد شعوره بنفسه وبغيره عن طريق الأخذ والرد في اللعب، وفي المواقف المتعددة التي تنشأ في اللعب، تنتظم الانفعالات على نظام خاص، مرتبط بالنظام الثقافي العام. وهذا هو السبب في ضعف شخصية الرضيع،

الذي ينشأ في مؤسسة، محرومًا من عوامل الأخذ والرد والتجارب، التي هي عوامل رئيسية في كل بيت، والتي يبنى عليها تكوين الشخصية. فالشخصية لا يمكن أن تنمو وتترعرع إلا عن طريق العلاقات الشخصية».

وليست مسؤولية الأم في تربية الطفل قاصرة على تلقينه المعلومات، وإنما يجب أن تشمل عملية التربية بأوسع معانيها، بما في ذلك من تكوين عادات صالحة، واكتساب المثل العليا، عن طريق الإيحاء وغيره. هذه التربية تتطلب البيئة الصالحة، من الوجهات العقلية والبدنية والوجدانية.

فمن الناحية البدنية، تجب حماية الطفل من الأمراض مثلاً، كما يجب تكوين العادات الصحية الصالحة، وحمايته من الأخطار التي قد تلحق به ضرراً. أما من الناحية العقلية، فتجب العناية بتفكيره وتذكره وتعلمه، وإدراكه للأشياء، وكذلك طرق العقل في التحليل والتركيب والتعليل. ويقصد بذلك تكوين العادات العقلية الصالحة لدى الطفل، حتى يستطيع أن يدرك العلل الحقيقية للأشياء مثلاً، وأن يدرك النتائج الحقيقية للعلل وهكذا. أما من الناحية الوجدانية، فيجب أن تعني الأم، ومن بالمنزل، بتهذيب انفعالات الطفل، وتكوين العادات الوجدانية الصالحة، واستئصال العادات الوجدانية السيئة، كتعويد الطفل السيطرة على غرائزه وانفعالاته، كالغضب مثلاً، فلا يتعود أن يثور لأقل مضايقة، أو أن يصرخ أو يصخب إذا لم تجب مطالبه في الحال. ولا يمكن أن تسهر على هذه التربية العقلية أو الوجدانية، إلا الأم التي نالت قسطاً وافراً من تلك التربية نفسها. فيجب أن تكون هي أولاً متعلمة تعليمًا كافيًا، حتى تستطيع الإجابة عن أسئلته

إجابة صحيحة، وحتى تستطيع تصحيح الأخطاء في ملاحظته وتفكيره وتعليقه وإدراكه للأشياء بوجه عام. كما يجب أن تكون متزنة الانفعالات، حتى لا تكون سبباً في اعتلال طفلها من الوجهة النفسية. فيجب مثلاً أن لا تقابل الأم طفلها بالصراخ في وجهه إذا أخطأ، كما يجب أن لا تلجأ إلى تخويفه، للحصول على طاعته، أو لإجباره على تنفيذ ما يطلب منه. كما أن القسوة الشديدة في معاملة الطفل ضارة، لأنها إما أن تثير فيه انفعالات شديدة، أو على العكس، تكبت هذه الانفعالات، فتتحدّر إلى اللا شعور، وتؤدي إلى أضرار نفسية. هذا عن البيئة المنزلية وما يجب أن تكون عليه أهميتها في تربية الطفل. ولقد أعطى كل من روسو ولوك منزلة كبيرة في فلسفتهم للبيئة المنزلية.

ولنوازن الآن بين كل من المدرسة والمنزل، من حيث أنهما عاملان في نمو الطفل وتربيته. إن المنزل الحسن الإعداد، قد يفضل المدرسة التي لم تعد إعداداً صالحاً، كما أن المدرسة الحسنة الإعداد، قد تفضل المنزل الذي لم يعد إعداداً صالحاً. والمنزل الحسن الإعداد هو الذي تتوفر فيه العناية والإشراف، من أفراد الأسرة، بحيث يحاط الطفل بسياج يمنع عنه المؤثرات التي قد تضربه من الوجهة البدنية، وتلحق به الأمراض، ويقيه شر العوامل الاجتماعية الضارة، كخلان السوء، والعادات الاجتماعية السيئة. والمنزل الصالح تسوده الوجدانات المناسبة لنمو الطفل، فتكون قوية حين يجب أن تكون قوية، ومعتدلة حين يجب أن تكون معتدلة. كذلك يجب أن تتوفر في المنزل البيئة الاجتماعية الصالحة، أي علاقات اجتماعية طيبة، يتدرب بها الطفل على المجتمع الكبير، الذي سيغشاه في المستقبل. هذا

فضلاً عن أهمية هذا المجتمع الصغير في حياة الطفل الحاضرة، إذ به مجال للتنفيس عن غرائزه، وتدريب لقواه المختلفة، من عقلية ووجدانية وبدنية، حتى يستطيع أن يسيطر عليها، وأن يستخدمها لصالحه ولصالح المجتمع العام في المستقبل.

وإذا أردنا أن نوازن بين المنزل والمدرسة في بلادنا رأينا أن المدرسة الحالية في مصر أفضل من المنزل كما هو. هذا بوجه عام، ولكن الفيلسوف الإنجليزي برتراند رسل، يرى أن المدرسة الحالية ليست بأفضل من المنزل الحالي، إذ يقول: «إن عناية الآباء والأمهات بأبنائهم، تضمن عدم الإضرار البالغ بهم»، وبعبارة أخرى إن المنزل والمدرسة، على ما بكل منهما من عيوب محتاجان إلى الإصلاح، ولكن المنزل ليست به العيوب الجسيمة التي توجد في المدرسة؛ لأن عناية الآباء والأمهات القائمة على الغرائز والدوافع الفطرية، تكفل عدم الإضرار والإهمال البالغ. أما عن المدرسة، فإن الإهمال من القائمين بأمر تعليم الأطفال قد يضر بهم ضرراً بليغاً، وليس في غرائزهم ودوافعهم ما يكفل عدم الشطط في هذه الناحية. وربما كان لبرتراندرسل العذر في تفضيل المنزل الإنجليزي على المدرسة الإنجليزية؛ نظراً لرقى المنزل الإنجليزي، وحسن إعداد الأم الإنجليزية. ولكن المنزل المصري- لا سيما في الطبقات الدنيا والمتوسطة- لم يصل بعد إلى الدرجة التي وصل إليها المنزل الإنجليزي؛ نظراً لجهل الأم، في حين أن المدرسة المصرية، بها ميزة ظاهرة على الأقل، وهي تربية القائمين على تعليم الأطفال والعناية بهم، بينما أن الغالبية الكبرى من الآباء والأمهات في مصر، لم تمتد إليهم نعمة التعليم بعد. ويختلف برتراندرسل مع أفلاطون، في

هذه النقطة أيضًا، إذ فضل أفلاطون الدولة على الأسرة في القيام على تربية الأطفال منذ ولادتهم، حتى يكونوا أطفال الدولة، وعندئذ ينشئون على خدمة الدولة والمجتمع. ولكن التربية الحديثة أخذت تعمل على رد حقوق الفرد إليه، وعلى حفظ التوازن بين الفرد والمجتمع، لا سيما في الدول التي تعشق النظم الديمقراطية، تلك الدول التي ترمي إلى إصلاح المجتمع، عن طريق إصلاح الفرد وإسعاده ورفع مستواه. ومن أمثلة هذه الدول التي تعني بالفرد، إنجلترا وأمريكا، وسياستهما عكس السياسة الفاشية والنازية التي تخضع مصالح الفرد للدولة.

وتتوقف السن التي يجب أن ترسل فيها الطفل للمدرسة على عوامل كثيرة، نذكر منها الحالة السائدة في المنزل، من النواحي الاقتصادية والعقلية والوجدانية والصحية، وكذلك تربية الأبوين، وحالة المسكن من حيث اتساعه وضيقه، ووسائل اللعب الموجودة به، كما يتوقف كذلك على حالة المدرسة، وارتفاع مستواها أو انخفاضه؛ فالمنزل الذي يكون في حي فقير مزدحم، يكون عادة غير صحي، ولا يصلح لنمو الأطفال. فإذا وجدت المدرسة الصالحة، كان من الأفضل التذكير بإرسال الأطفال إليها. كذلك الأسرة الجاهلة بتربية الأطفال، أو التي تكثر فيها المنازعات والشقاق، تسيء إلى تربيتهم من الناحيتين الوجدانية والعقلية، وعندئذ يكون الأفضل التذكير بإرسال الطفل إلى المدرسة. وإن الأطفال لفي حاجة إلى وسائل اللهو والتسلية، بالإضافة إلى التغذية. وهي لا تتوفر في مثل هذه البيئات المنزلية الفقيرة التي لا تتوفر فيها أيضًا القضاء الكافي للعب الأطفال، سواء داخل المنزل أم بالحي المحيط به. كما أن أدوات اللعب قد

يكون ثمنها فوق طاقة الأسرة الفقيرة، فتكون بالمدرسة عندئذ ميزة ظاهرة، وهي وجود الفضاء للعب، ووجود أدواته، ومما لا شك فيه أن اللعب يحتاج إلى رفقاء، فأهميتهم لا تقتصر على أنهم شركاء لا تستغني عنهم أنواع معينة من اللعب، وإنما هم فوق ذلك ضروريون لنمو الطفل العقلي والوجداني؛ فإن الأطفال الذين في سن متقاربة، يؤثرون الواحد في نمو الآخر لدرجة كبيرة، إذ ليس من المعقول أن يتربى الطفل تربية اجتماعية في الفراغ، أو وهو وحيد في غرفته ينجي نفسه أو دميته. أما إذا كانت في المنزل وسائل كافية لتربيته، كتوفر الوسائل الصحية، وورقي حالته الاقتصادية، ووجود الرفقاء، وأدوات اللعب، وتقدم ثقافة الأبوين وتربيتهما، كان الأفضل في مثل هذه الظروف تأخير ذهاب الطفل إلى المدرسة، ولا سيما إذا لم تتوفر له المدرسة الصالحة. وتختلف منازل المدن - من حيث العوامل السابقة - عن منازل الريف. فمنازل المدن عادة ضيقة كما أن فرص اللعب في المدن أقل من الريف؛ لقلة الفضاء الذي يخصص للعب الأطفال. وعلى كلٍّ من الأسرة والدولة واجب نحو الأطفال، ألا وهو تخصيص فضاء معين لهم، سواء أكان هذا في داخل المنزل أم في الحدائق والملاعب العامة. وهذه مسألة قلما يراعيها المهندسون المختصون بتصميم المنازل أو تخطيط المدن.

وتتوفر في المدرسة عادة عوامل لا تتوفر في المنزل. فالبيئة الاجتماعية فيها أوسع وأكثر تنوعاً. ولا شك أن ذلك ضروري لتربية الطفل الذي سوف يدخل معترك الحياة الاجتماعية الحقيقية يوماً ما. وإن الطفل الذي يتربى في المنزل، ويحرم من تلك البيئة الاجتماعية المدرسية، ينشأ في كثير



من الأحيان مدللًا، لا يستطيع الوقوف وحده أمام التيارات الاجتماعية القوية. وقد يصعب تحرره من القيود الوالدية النفسية، وهو ما يطلق عليه في علم النفس: (القطام النفسي). كذلك في المدرسة يسهر على تربية الأطفال أشخاص قد أعدوا إعدادًا خاصًا لمهنة التربية، ويشمل هذا الإعداد العناية بالمادة وتوسيع الخبرات وعمل التجارب، إلى غير ذلك مما لا بد للطفل من الإحاطة به، ومما لا يتوفر في المنزل. فالأم على صلاحيتها لتربية الأطفال في المراحل المبكرة، لا تستطيع العناية بهم من جميع الوجوه طيلة حياتهم، بل يأتي وقت تقف فيه مواهبها، وقدرتها وخبرتها عند حد، فعلى الطفل أن يستقي خبراته في مكان آخر، وأن يتدرب مع عقول ومواهب أخرى، غير التي يجدها في البيئة المنزلية المحدودة.

ويجب أن لا ننسى ضرورة إيجاد التوازن في حياة الطفل، من الناحية الفردية والناحية الاجتماعية. فالطفل الذي يتربى في المنزل يعتنى بفرديته، ويحفظ له استقلاله لحد كبير. ولكن إذا بقي في المنزل وقتًا أطول مما يجب، أو كانت البيئة المنزلية محدودة، نشأ محبًا لذاته، جاهلاً بحقوقه، وحقوق غيره، إذ أن معرفة الحقوق تحتاج إلى وسط اجتماعي، يتدرب فيه الإنسان على تحديد حقوقه وحقوق غيره، وليس هذا أمرًا سهلًا كما يتطرق إلى ذهننا لأول وهلة؛ فالفرد لا يتعلم ذلك إلا بعد خبرة طويلة لا في الفراغ، أو في جزيرة منعزلة عن العالم، بل في الوسط الاجتماعي، المليء بالأفراد المتنافسين في المحافظة على حقوقهم الذاتية، وسلب حقوق الغير.

وإن مجتمعًا تسوده المنافسة الشديدة، أو يتكون من أفراد متطرفين في فرديتهم، ليعوزه التماسك والانسجام، ولا يستطيع التقدم. ومن هنا نشأت ضرورة عناية المدرسة بالتربية الاجتماعية. فالمدرسة حلقة متوسطة، بين البيئة المنزلية الخوطة بسياج من العناية والرعاية، والمجتمع الحقيقي الذي تلعب فيه المنافسة دورها إلى أقصى حد. فعلى المدرسة إذن أن تعد الطفل لمعترك الحياة بالتدرج، بأن تمده بقسط معتدل من الوقاية، على أن تجعل مجتمعها شيئًا فشيئًا مقاربًا للحياة الاجتماعية الحقيقية؛ حتى لا يواجه الطفل فجأة بصدمات الحياة، فينشأ في نفسه شعور بالفشل، قد يصعب إصلاحه فيما بعد. وإن المدرسة لذات أثر كبير كعامل من عوامل التربية، ولا يستطيع المنزل أن يحل محلها، ولا تستطيع هي -في الوقت نفسه- أن تحل محله. لأن كلاً منهما له وظيفته الخاصة، وإن المدرسة التي لا تستطيع أن تعين أطفالها على شق طريقهم في الحياة، أو على تكوين فلسفة خاصة لكل منهم، والتي لا تعينهم على أن يكونوا أشخاصًا أكفاء سعداء في المجتمع، تكون قد فشلت في أهم واجب من واجباتها. كما أن المدرسة التي تجعل بينها وبين غيرها من عوامل التربية، حاجزًا منيعًا، تفشل في إعدادهم للمجتمع<sup>(٧)</sup>.

والواجب أن تكون المدرسة على اتصال وثيق بالحياة الخارجية، سواء أكانت هذه الحياة في المنزل أم في المجتمع؛ ولذلك تعمل المدارس الحديثة على إيجاد تلك الصلة بوسائل شتى، منها إرسال بطاقات خاصة بالتلميذ

---

(٧) انظر فصل (المدرسة والمجتمع).

إلى المنزل، حتى يقف أهله على حالته في المدرسة. وليس الغرض من تلك البطاقات إعطاء تقرير شكلي، عن نجاح التلميذ ورسوبه في بعض المواد، وإنما الغرض أن يتعاون المنزل مع المدرسة، على الوصول إلى أهداف التربية، التي وضعت لتحقيقها في حياة ذلك الطفل. وإن التعاون بين المدرسة والمنزل، ليعمل على تلافي الاضطرابات والتعاليم المتناقضة في حياة الطفل، حتى يكون سعيدًا بتكامل شخصيته، وباتحاد الأغراض التي يوجه إليها في حياته.

ويجب أن تكون تلك البطاقات حاوية لمعلومات تفصيلية وصفية، عن حالة الطفل في المدرسة، كحالته الصحية، وحالته العقلية والوجدانية، واهتمامه بالدراسة، وعلاقته بإخوانه، كل ما يشاهد فيه من ميزات حميدة أو قبيحة، وذكائه ونجاحه في الامتحانات، إلى غير ذلك من المعلومات التي تدل على مقدار انسجام الطفل مع مجتمعه الصغير. وأهم من هذا كله، المعلومات التي تعين على إصلاحه وتقدمه، وحسن إعداده للحياة الحاضرة والمستقبلية. ويجب أن تكون هذه البطاقات محل نظر واهتمام من المدرسين والمدرسات، ونظار المدارس، وأطبائها، والمختصين النفسيين. ويحسن أن ترسل إلى المنزل، مرفقة بالخطبة التي يجب على المنزل اتباعها، في ضوء هذه المعلومات، للتعاون مع المدرسة، وبذا تتوثق العلاقة بينهما لمصلحة الطفل. ومن وسائل إيجاد هذه الصلة بين المنزل والمدرسة إرسال المعلمين أو المعلمات إلى المنزل، لعمل زيارات يقصد منها الوقوف على حالة الطفل المنزلية، ورسم الخطبة مع المشرفين على الطفل؛ لضمان حسن العناية به، وإزالة العوامل التي تعوق تقدمه. ويلحق بالمدارس الأمريكية عادة زائرات

اجتماعيات، لمن خبرة في هذه الناحية. وتستطيع المدرسة أيضًا أن توثق الصلة بينها وبين المنزل، بإنشاء جمعية الآباء والمعلمين، وهي جمعية تنشأ في المدرسة، ويتمتع بالعضوية فيها المدرسون والآباء وكل من يهتم بالطفل. وتعد هذه الجمعيات اجتماعات في فترات معينة، تتلى فيها محاضرات أو كلمات، من الآباء والمعلمين، في مواضيع خاصة بالتربية، أو الأحوال الاجتماعية أو النفسية للأطفال، أو بحالة المدرسة وظروفها ورغباتها وسياساتها. كما يذكر الآباء في هذه الاجتماعات رغباتهم وآمالهم وسياساتهم التي يرغبون تحقيقها في المدرسة. ويمكن أن تعقب هذه الكلمات مناقشات وزيارات لغرف الدراسة، وما بالمدرسة من معارض وأدوات وغيرها. وتسنع في مثل تلك الاجتماعات فرص التعارف الشخصي، الذي لا شك له قيمة كبيرة في تقريب وجهات النظر بين المعلمين والنظار والآباء.

ولقد جرت العادة، أن تلقي المدرسة اللوم لسوء تربية الأطفال على آبائهم وبيئتهم المنزلية، كما درج الآباء على إلقاء تبعة النقص في تربية أبنائهم على عاتق المدرسة، ولومها على فشلها في مهمتها، وفاتهم أن المدرسة لا يقع عليها إلا جزء من التبعة. والحقيقة أن كلاً من المدرسة والمنزل لا يمكن أن يقوم بعمله خير قيام، إلا إذا تعاون مع الطرف الآخر، ومن هنا نشأت فكرة التعاون بين المدرسة والمنزل، لمصلحة الطفل، وللتفاهم على سياسة واحدة، تنفذ في جميع حياة الطفل نهاراً وليلاً، في المنزل وفي المدرسة وفي المجتمع. وكانت جمعيات الآباء والمعلمين التي ذكرناها إحدى الخطوات الجدية التي اتخذت في هذا الاتجاه، وترتب عليها

اشتراك الآباء في أمور المدرسة، واشتراك المعلمين في أمور المنزل. ولكن لما تبين أن الآباء، مع استعدادهم للاشتراك مع المدرسة في تنفيذ الخطة، لا يزالون يجهلون الكثير عن تربية أطفالهم، نشأت الحاجة لتعليمهم وتدريبهم على ذلك.

ولقد ساعد على تلك الخطوة، تقدم علم النفس الحديث، وظهور أبحاث شيقة فيه، جذبت إليها الكثير من الآباء والأمهات، الذين يهتمهم أن يروا أطفالهم سعداء، وأن يمروا في أدوار نموهم وأزماتهم النفسية والجنسانية بسلام. ولقد نشأت في الولايات المتحدة جماعات من الآباء، غرضها تربية الوالدين، وتثقيفهم في أمور أبنائهم، وأخذت بعض هذه الجماعات في دراسة كتب علم النفس والتربية والصحة، بينما أخذت أخرى في إلقاء المحاضرات، كما أخذ بعضها بتنظيم مناقشات جماعية يشترك فيها الأعضاء، ويثيرون فيها مشاكلهم التي يريدون حلها. ولقد أخذت الإدارات التعليمية الأمريكية في تنظيم هذه الجماعات وتسهيل مهمتها. واتجه التفكير العام في أمريكا، إلى إعداد الوالدين لمهمة تربية أبنائهم حتى قبل أن يكونوا آباء وأمهات، أي في شبابهم، فنظمت الجامعات دراسات في نفسية الطفل وصحته، وكيفية العناية به، كما أخذت تثقف الطلبة في أمور الحياة الزوجية، كجزء من دراستهم وثقافتهم العامة، لا سيما فيما يختص بالثقافة الجنسية، التي كانت سابقاً أمراً يخشى الكلام فيه، كأنه عار أو سر مكتوم. ويسرنا أن نقول، إن بعض مدارس البنات المصرية، قد بدأت تأخذ بأهداف هذه السياسة، أي سياسة إعداد التلميذات لحياهن المستقبلية، فأنشأت بها جمعيات رعاية الطفل، وأخذت

تدربهن على العمل المنزلي، وتعلمهن واجباتهن، التي تنطوي عليها حياتهن المستقبلية. ومهما يكن من أمر هذه الدراسات فهي خطوة في الاتجاه الصحيح، ونود أن نراها تستمر في حياة كل من الأب والأم بعد الزواج، حتى يتم التعاون بين العوامل المهيمنة على تربية الطفل والعناية به.

وليس المنزل والمدرسة كل ما هنالك من عوامل التربية؛ فالمجتمع نفسه من أكبر عوامل التربية، ولنفصل أثره فيما يلي:

يتعرض الأفراد لمؤثرات كثيرة، تؤثر في تربيتهم وفي معتقداتهم الدينية والسياسية والأخلاقية. فمن هذه المؤثرات الهامة الصحافة، كالجرائد والمجلات؛ ونظرًا لأهميتها في تربية المجتمع، اتخذت الحكومات كلها أو بعضها على الأقل، وسائل مختلفة لمراقبتها وتوجيهها على قدر الإمكان، سواء كان ذلك بالرقابة، أم بوضع القوانين لمقاضاة أصحابها الذين يخرجون عن الحد. ويحسن أن توجه الدولة عناية كبرى للصحافة، لتضمن توجيه تربية الشعب، في الناحية التي تتفق مع الأخلاق والمثل العليا، المعترف بها في تلك البلاد، ولا سيما المجلات التي تتناولها أيدي الأطفال، فبعضها قد يتطرق في نواحٍ معينة تكون مسلية، ولكنها قد تكون ضارة من حيث توجيه آمال الأطفال وأمانهم ومثلهم العليا.

وما ينطبق على الصحافة ينطبق أيضًا على السينما، فهي أيضًا عامل قوي من عوامل التربية، وقد تفوقها أثرًا في بعض النواحي؛ لهيام بعض الأطفال بها. ورقابتها واجبة أيضًا؛ نظرًا لأن حب الكسب قد يحدو

بأصحاب السينما إلى تغذية الجمهور بروايات وصور مثيرة للخيال، مسلية ممتعة، ولكنها في الوقت نفسه، موجهة للآمال والمثل العليا في طرق غير مرغوبة، كمغامرات المجرمين والروايات الجنسية وغيرها.

ولقد قام بعض العلماء بأبحاث وتجارب علمية، لمعرفة مدى تأثير الأطفال بالروايات التي يروونها في السينما، بتعصيد من مجلس أبحاث الصور المتحركة في أمريكا. وكانت هذه الأبحاث تحت رئاسة الأستاذ تشارترز W. Charters. فتبين من هذه الأبحاث أن حوالي ثلاثة أرباع المواضيع التي دارت حولها الأفلام التي وضعت تحت البحث، كانت تدور حول الحب والجريمة والغريزة الجنسية، وأن حوالي نصف عدد الأفلام عرضت مناظر شرب الخمر. وقد وجد الباحثون أن الحوادث التي يراها الأطفال في السينما، تظل في ذاكرتهم مدة أطول من تلك التي يروونها عن طريق آخر، وأنهم يضعون فيها ثقة أكبر مما يضعون في المعلومات التي يحصلون عليها من طرق أخرى، وأن أكثر الحقائق تذكراً تلك التي تقترن بصفة وجدانية. وقد وجدوا أيضاً أن للسينما تأثيراً على الأطفال والمراهقين، من حيث المثل العليا والأزياء والغريزة الجنسية والإجرام، ولا سيما إجرام الأحداث. ولقد وصلوا إلى نتيجة، وهي أن الكثير من الأطفال الذكور يظهرون مدى تأثرهم بالروايات التي يروونها، بما يأتونه من حركات في نومهم، ولو أن الإناث لم يتأثرن بها مثل تأثر الذكور.

ولقد كانت النتيجة العامة التي ظهرت بجلاء من هذه الأبحاث، أن السينما ذات تأثير قوي فعال في الأطفال.

ويحسن أن تكون هناك رقابة، تمنع الأطفال من رؤية روايات خاصة قبل سن معينة، كم هو الحال في إنجلترا، حيث يعلن أصحاب المسارح عن مثل تلك الروايات، بوضع علامة معينة في الإعلانات على ما يصح للأطفال مشاهدته وما لا يصح لهم مشاهدته. ومع ما للسينما من أضرار أحياناً، فإنها أصبحت في العصر الحديث أداة من أدوات التربية لا غنى عنها، فإن العالم كله أصبح كأنه أصغر بكثير من ذي قبل، وأصبح الاختلاط بين الناس أكثر. ولذا وجب أن تكون فكرتنا عن العالم أكثر وضوحاً عن الأيام السابقة التي عاش فيها آباؤنا. ولا شك أن سرعة الانتقال كان لها الأثر الكبير في اختلاك أبناء الشعوب المختلفة.

والسينما من أكبر الوسائل التي تسمح لنا بتكوين فكرة واضحة عن الأقاليم والشعوب الأخرى، وعن جهات العالم النائية. والحقيقة أن الكثيرين في الأمم المتقدمة، يجنون قدراً كبيراً من آرائهم ومعتقداتهم عن العالم من السينما في الوقت الحاضر، سواء كانت هذه الآراء صحيحة أم خاطئة؛ ولذا وجبت عناية كل من المدرسة والدولة بالسينما، لا من حيث مراقبتها واختيار ما يعرض فحسب، بل من حيث استقلالها واستعمالها كوسيلة من وسائل التربية الإيجابية.

ولقد أدخل كثير من المدارس، البرامج السينمائية في مناهجها فأصبحت جزءاً لا يتجزأ منها. والحقيقة أننا في مصر بحاجة إلى الاتساع في استعمال هذا العامل الهام من عوامل التربية، على أن لا تقتصر على



التسلية، أو مجرد إيصال المعلومات، بل يجب أيضًا أن نعني بعرض الأفلام التي يكون لها أثر في تكوين الأخلاق، والمثل العليا الأخلاقية والاجتماعية.

ويضاف إلى ما سبق، الإذاعة أيضًا كعامل من عوامل التربية، فقد أصبح لها شأن عظيم في نقل الثقافة في الأيام الحديثة، وتداخلت الثقافات المختلفة في جهات الأرض المتعددة، حتى إن أي شخص يريد أن يعيش في المجتمع الحالي، وأن يكون محيطًا بما يدور فيه، لا بد له من الإحاطة بما يدور في عالم الإذاعة. ولا شك أن السرعة التي تعد طابعًا من طوابع العالم الحديث تجعل للإذاعة أهمية خاصة.

ولقد أصبحت الأخبار تتلى، في البلاد الأوروبية والأمريكية في فترات قصيرة جدًا، نظرًا لسرعة تطور الحوادث في المجتمع الحالي. فالشخص الذي لا يكون مطلعًا على ما يدور في عالم الإذاعة يكون متأخرًا عن الأقران، وتفوته فرص كثيرة، سواء في ثقافته أم في النواحي المادية والاجتماعية. ولا شك في أن كثرة اختلاط الثقافات، في العصر الحاضر، تجعل الاستماع إلى الإذاعة محققًا لنواح لا يمكن تحقيقها في الصحافة أو الكتب. فإن خطب العظماء التي يترتب عليها وضع أسس المجتمع الحالي، وغيرها من خطب العلماء والساسة تذاع الآن في جميع أنحاء العالم، وأصبح سماع صوت هؤلاء من أهم ما يرنو إليه العالم الحالي، ولا سيما في الأزمات العصبية، التي يمر بها العالم من آن لآخر. وقد عنيت المدرسة الحديثة بالإذاعة أيضًا، فبعض المدارس تنظم أوقاتًا خاصة يستمع فيها التلاميذ للإذاعات العامة، كما أنها ترتب إذاعات خاصة في داخل المدرسة. ولقد عنيت الحكومات أيضًا

وشركات الإذاعة بعمل برامج ثقافية خاصة للتلاميذ، كما أنها تنظم دراسات ثقافية أخرى للجمهور.

ونظرًا لأهمية كل هذه الإذاعات، نرى أن تعني المدرسة المصرية بالإذاعة المدرسية، وغير المدرسية، أي أن تنظم إذاعات ثقافية للتلاميذ، تكون في مستواهم، وتتمشى مع ميولهم وقدراتهم، بالإضافة إلى تشجيعهم على الاستماع إلى الإذاعات العامة، حتى لا تكون معلوماتهم وثقافتهم، قاصرة على النواحي المدرسية العلمية المتصلة ببرامجهم فقط. فإن من الأغراض الهامة، التي ترمي إليها التربية الحديثة، أن يكون الطفل محيطًا بما يدور حوله في المجتمع، مباشرة أو غير مباشرة. ولا شك أن الإذاعة أيضًا، تهيئ للمتعلمين فرصة الاستماع لأشخاص، لا يمكن بأية حال أن تسمح الظروف بحضورهم إلى فصول الدراسة، إذ من الخال أن يذهب كل محاضر إلى كل فصل في مدارس القطر، وإنما يستطيع المحاضر أن يخاطب جميع تلاميذ القطر عن طريق الإذاعة.

ومن أمثلة هؤلاء المحاضرين، المستكشفون والمخترعون، والمصلحون الاجتماعيون، وقادة الرأي والفكر، ورجال السياسة والعلم، الذين يمرون ببلادنا في زيارات قصيرة. هذا فضلًا عن الإذاعات الموسيقية والإذاعات المسلية؛ للترفيه عن التلاميذ. ونرى أن يكون بالمدرسة استعداد خاص لتلقي الإذاعات، وأن تعد غرف خاصة بسماعات خاصة ليستمع إليها بعض التلاميذ في هدوء.

ومن وسائل التربية الكتاب الناطق، وهو تسجيل صوتي للكتب، وما على المتعلم إلا أن يسمعها بدلاً من أن يقرأها. وقد أصبحت هذه الكتب ذات قيمة عظمى، في تعليم ضعاف البصر والعميان. وليس هناك ما يمنع من استعمالها أيضاً للمبصرين. فإن صوت القارئ، وطريقة تلاوته، والتمثيل، وتكييف الصوت، والعناية بالنحو، كلها لا تتوفر للقارئ الذي يعتمد على بصره، ولكنه يستفيد منها، عند سماعه للكتب الناطقة؛ نظراً لأنها يعهد بها عادة لقارئين أكفاء ممن اشتهروا بحسن التلاوة، والقدرة على إظهار نبرات الصوت والتمثيل وإبراز المعنى.

ولا شك أن مثل تلك الكتب يكون محبوباً لدى صغار الأطفال، الذين يحبون سماع القصص ويتأثرون بالمثل العليا، وما يظهره القارئ من مشاعر كالخوف والاهتمام والغضب والشجاعة، إلى غير ذلك، مما يجعل القصة ذات أثر أوقع في النفس. ثم إن دراسة اللغات أيضاً، تستفيد كثيراً من هذه الكتب؛ لأن دراستها من الكتب الصامتة، تفوت على المتعلم مخارج الحروف والشكل والأسلوب، وهكذا.

لقد سبق لنا الكلام عن عوامل التربية المختلفة، مثل المنزل والمدرسة والمجتمع والسينما والإذاعة والصحافة والكتب الناطقة، ولكن هذه ليست هي العوامل الوحيدة التي تؤثر في تربية الطفل وتربية أي فرد من أفراد المجتمع، فالحقيقة أن كل ما يقع عليه بصر الإنسان ويؤثر في سمعه، ويحيط به يعد من عوامل التربية.

وهناك عوامل أو هيئات أخرى غير ما ذكرنا تشرف على التربية، وهي الهيئات الدينية والدولة. فالهيئات الدينية، ويمثلها في مصر الأزهر والمساجد والكنائس، كلها تؤثر من قريب أو بعيد في تربية الأطفال والكبار أيضاً. ولا شك في أن تلك الهيئات الدينية، لها أثر لا يستهان به، في وضع الأغراض العامة للتربية، أو على الأقل توجيهها في كل إقليم. بل إن تلك الهيئات-في كثير من الأحيان- تشترك فعلاً في عملية التربية، بإنشاء المدارس والمعاهد وتخرج المعلمين. فهذا هو الأزهر وهو معهد علمي كبير، يقوم بمهمة التعليم منذ نعومة الأظفار، ويستمر قائماً بهذه العملية حتى الرجولة. كما أن الكنائس، تنشئ ما يسمى مدارس الأحد، وتلقن في تلك المدارس التعاليم الدينية والخلقية. كما أن تلك الهيئات الدينية، لها مدارس غير تلك المتصلة بها رأساً، تعطي العلوم الحديثة مصطبغة طبعاً بصبغة دينية. ومن أمثلة ذلك، المدارس التي تنشئها الإرساليات الدينية، ومدارس التبشير، والجمعيات الدينية، كجمعية تحفيظ القرآن الكريم، وجمعية مكارم الأخلاق الإسلامية وغيرها.

وليس هذا قاصراً على مصر، بل يوجد شبيهه في جميع البلدان الأخرى، ومهما يكن من أمر الإشراف على تلك المدارس، فالواجب أن تكون متفقة مع غيرها، في تحقيقها للأغراض العامة للتربية في المجتمع؛ حتى لا يكون هناك تضارب في تربية الأطفال، وحتى ننقذ أطفالنا من الاضطرابات النفسية التي تشأ في نفوسهم، من جراء اختلاف التعاليم التي يطالبون باتباعها. أما موقف الدولة من التربية فسننتحدث عنه في الفصل التالي.

تحدثنا فيما سبق عن وظيفة المدرسة، وأشرنا في مواضع شتى إلى أن التعليم (أي إيصال المعلومات) ليس الغرض الأساسي من التربية، وأن هناك من الأغراض والأهداف ما هو أثمن من ذلك، فانتقل مركز الاهتمام من المادة الدراسية إلى الطفل ذاته، وإلى طبيعته وحاجاته، وإلى حاضره ومستقبله، كفرد وكعضو في مجتمع.

ولكن ليس من الممكن أن نعني بالطفل وحاجاته، مع إهمال علاقته بالمجتمع، وعدم فهمنا للمجتمع نفسه؛ فالتربية تعد الطفل وتعني به، لا ليعيش في الفراغ، بل ليعيش في مجتمع أو بيئة لها صفات ومطالب وحاجات، لا تتم تربية الطفل إلا إذا وفق بينه وبينها.

ولما صار العالم شديد الاتصال والترابط، أصبح من المتعذر على جماعة من الناس أن تعيش منفصلة عن غيرها من الجماعات، سواء أكان هذا الانفصال فكرياً أم مادياً، كما أن الفرد لا يستطيع أن يعيش وحده، بعيداً عن الاتصال الفكري والمادي بغيره من الأفراد. ومن هنا نشأت أهمية التربية الاجتماعية، وهي التي تعني بهذه العلاقات التي تقوم:

أولاً: بين الفرد وغيره من الأفراد.

ثانياً: بين الفرد والمجتمع أو الجماعة أو البيئة.

ثالثاً: بين المجتمع أو الجماعة أو البيئة وأمثالها من المجتمعات والجماعات والبيئات.

ولقد كانت هذه العلاقة بين المدرسة والمجتمع، من أقدم مشاكل التربية، وأخذت تزداد أهمية وتعقيداً، نظراً لنمو المجتمعات الحديثة، وتنوع هذه العلاقات. وبعبارة أخرى إن العلاقات بين الأفراد والجماعات كانت في القديم أبسط ما هي عليه الآن، ففي القديم كانت تربية أفراد المجتمع في يد الأسرة والهيئات الدينية تبعاً لظروف كل بيئة. والأسرة إذا أخذناها بمعناها الواسع أصبحت القبيلة. فلدى العرب مثلاً في البادية، كان شيخ القبيلة هو المسئول لا عن الفرد فحسب، بل عن الأخلاق والتربية أيضاً.

وفي المجتمعات المسيحية دخلت الكنيسة في ميدان التربية والتعليم مع الأسرة، وأخذت تعظ الناس وترشدهم وتنذرهم، بل كانت تعاقبهم أيضاً في وقت ما، وبالجملية كانت بيدها السلطة السياسية والدينية. ولما جاء الإسلام لم يفرق بين السلطتين الدينية والدنيوية، فكان الخليفة حاكماً وإماماً، ومعنى هذا أن سلطانه شمل التربية والأخلاق كما شمل الحكم. ثم أخذ العالم يتطور، وأخذت المجتمعات تكبر وتتعدد، ومشاكلها تكثر وتتداخل. فتحولت المجتمعات الصغيرة من أسر وقبائل إلى أمم ودول وإمبراطوريات واسعة النطاق. فتطلب هذا التطور التخصص في جميع

مرافق الحياة فأصبحت التربية من اختصاص الحكومات، بل اختص بها فرع، أو هيئة معينة من الحكومة، تشرف عليها وتتعهدها. ثم لم تلبث الحكومات أن تحكمت في أغراض التربية ووسائلها، مع أن واجبها في الأصل كان التنفيذ. أو كان قاصراً على الوسيلة، لأن أغراض التربية وأهدافها يجب أن تكون من وضع المجتمع لا الحكومة. وعلى الحكومة أن تكون خادمة للمجتمع، فتأخذ أهدافه وتعينه على تحقيقها لا العكس، أي إملاء تلك الآراء والأهداف.

والتربية في الأصل عملية اجتماعية، يقصد بها دخول الفرد في ثقافة المجتمع، وتأهيله لها، وتزويده بها، حتى يستطيع أن يندمج في هذا المجتمع. وتختار الدولة عادة من هذه الثقافة الإنسانية أو ثقافة المجتمع نواح خاصة، تعتبر لازمة لثباته واستقراره، وتعمل على تحقيق هذا الثبات بنشر الآراء والنظم التي تحققه، كبت روح التسامح الديني والطائفي مثلاً. وفي الولايات المتحدة، المكونة من أجناس مختلفة متباينة، أخذت الحكومة إبان نشوب الحرب العالمية الثانية تنشر فكرة (الأمريكية) لتدعم المجتمع الأمريكي، وتحافظ على استقراره. ولقد أتى الرئيس روزفلت، رئيس جمهورية الولايات المتحدة السابق عند نشوب الحرب العالمية الثانية، بما يشبه المعجزة، حين وحد صفوف الشعب الأمريكي، وجمع كلمته على محاربة أبناء جلدته في أوروبا وآسيا. ولم يكن ذلك بمستساغ من غير معونة التربية، التي بثت في الشعب فكرة (الأمريكية) أي شعور المواطن بأنه أمريكي قبل كل شيء،

وأن مصلحة أمريكا قبل مصلحة وطنه الأصلي. ولقد قامت جميع عوامل التربية لا المدارس وحدها بهذه المهمة<sup>(٨)</sup>.

وهكذا أصبحت التربية أداة كل من الحكومة والمجتمع، لبث ثقافة المجتمع والاحتفاظ بها بطريق منظمة معترف بها. ويقول كاندل، الأستاذ بجامعة كولومبيا في هذا الموضوع: «إذا نظرنا إلى مهمة المدرسة من الوجهة التاريخية، وجدناها تنحصر في أمرين: الأول هو حفظ الثقافة أو الميراث الاجتماعي، ثم تداوله واستمراره؛ حتى يسلح النشء بما يعينه على اتخاذ مكانه اللائق به في المجتمع، وعلى بذل كل ما يستطيعه في سبيل استقراره، ومعنى هذا أن المجتمع يسعى عن طريق المدرسة إلى المحافظة على ثقافته وعلى مزاياها الخاصة، كإحدى النقاط الأساسية التي يستمد بها قوته. وتبتدئ مهمة المدرسة، بمجرد نمو النظام الاجتماعي، وبمجرد عجز الطرق البسيطة عن أداء مهمة التربية، كتعلم الصبيان للحرف البسيطة، بتتلمذهم على الصانع، أو اكتساب العمال لخبرتهم في الحقول والمزارع. وبالتدريج يترك المجتمع للمدرسة مهمة تربية أبنائه، فكانت أولاً يعهد إليها بتعليم المواد الأساسية، ثم أخذت تزيد عليها مواد إضافية، ومواد عملية ومواد منزلية، والتربية الصحية والتربية الاجتماعية والخلقية، والتربية البدنية والتدريب المهني، وهكذا. أما الأمر الثاني، فهو إعداد بعض الأفراد ليكونوا قادة المجتمع».

---

(٨) انظر فصل (عوامل التربية).



والبحث في علاقة المدرسة بالمجتمع، يؤدي بنا إلى البحث في علاقة الفرد بالدولة، ما دامت الدولة قد أصبحت مسئولة عن التعليم، وأصبحت تتحكم فيه وتشكله، وما دامت الأسرة والهيئات الصغيرة قد أصبحت عاجزة عن القيام بمهمة التربية بأكملها؛ نظرًا لتعدد النظم الاجتماعية بتقدم المدنية.

وليس هذا البحث في علاقات المدرسة والدولة والمجتمع والفرد شيئًا جديدًا، فلقد أشار إليه أفلاطون وأرسطو، عندما قالوا إن شكل الدولة يعين نوع التربية بها. فقال أفلاطون: «إذا ما أحسنت تربية النشء، سار كل شيء في الدولة على ما يرام»، وقال أرسطو: «من بين ما ذكرته كله، أهم شيء يعمل على تدعيم الدساتير وبقائها، هو ملاءمة التربية لنظام الحكومة». ولقد اعترفت الدول الحديثة بهذا المبدأ، لا سيما أمريكا، حيث يسود الاعتقاد بأن دوام الأنظمة الديمقراطية يتوقف حتمًا على التربية الحرة والتفكير الحر.

ويمكن تقسيم الأنظمة التعليمية في أنحاء العالم، من هذه الوجهة إلى قسمين: قسم الدول الدكتاتورية، وقسم الدول الديمقراطية. فالدول التي من النوع الأول، يضحي الفرد في سبيل الدولة، التي تعتبر فوق الجميع. أما التي من النوع الثاني، فالدولة تقوم على مشيئة الأفراد الذين يكونونها.

ووضع أنظمة التربية في الدول الدكتاتورية، أسهل بكثير منه في غيرها. فمثلها العليا موضوعة، وما على أفراد الشعب إلا قبولها، إما عن

طريق الإكراه، وإما عن طريق (التطعيم) أي الدعاية التي تدس في ثنايا التربية والتعليم. والنظام الدكتاتوري، هو النظام الذي يلبس فيه تفكير الأفراد كلهم ثوبًا واحدًا، كما كان الحال في ألمانيا وإيطاليا، ولا يزال في روسيا. ففي مثل هذه الأنظمة، تكون مهمة المدرسة تلقين النشء الثقافة والآراء المعتمدة، لحفظ النظام الحكومي السائد واستبقائه. أما الدول الديمقراطية فتقوم على حق الفرد في حرية التفكير وحرية العمل، واختيار نوع الحياة التي تتفق مع تفكيره، ما دام هذا لا يتعارض مع حقوق الغير.

والوسيلة التي تصل بها التربية الدكتاتورية إلى أغراضها هي التطعيم كما قدمنا، أي بث الآراء والمبادئ التي يراد اعتناقها، في نفوس الناشئين، من غير إعطائهم الفرصة لمناقشتها وتمحيصها، وقبولها أو رفضها.

والديمقراطية أيضًا لا بد لها من التطعيم، التطعيم بالآراء التي تؤدي إلى سلامة المجتمع واستقراره. غير أن الدكتاتورية تؤكد ناحية تقبل الآراء السائدة، وتعطيها أهمية أكبر مما تعطي التفكير الحر المستقل، الذي تؤكد الديمقراطية. ويقول أنصار الدكتاتورية إن الديمقراطية لا تعطي الجمهور ذلك الشعور بالارتباط الاجتماعي وبمتانة المجتمع، الذي تبثه الدكتاتورية، ولا توجه المجتمع في اتجاه معين، بل تترك حبله على غاربه، وتؤكد حقوق الفرد ولكنها لا تؤكد واجباته، وأن الدولة ليست إلا آلة لتحقيق رغبات أفرادها، تلك الرغبات التي تمليها المصلحة الذاتية، وأن المجتمع لا يجد من يوجهه وجهة مهينة.

وإننا نرى واجباً على الديمقراطيات أن تبت في نفوس النشء على الأقل إيماناً كاملاً عميقاً بالمبادئ الديمقراطية والحرية؛ فمما لا شك فيه، أن المبادئ الدكتاتورية، سهلة الفهم والتتبع، لأنها موضوعة وضعا لا جدال فيه، ولكن المبادئ الديمقراطية تتضمن التجريب والمحاولة والتنويع، تبعاً لمشيئة أفرادها الذين تقوم على مشيئتهم.

ومع أن المدارس قد تكون الأداة التي تكل إليها الدولة أمر تربية النشء، فإن العلاقة بين المدرسة والهيئة الحكومية يجب أن لا تتعدى المعونة. فالحكومة سواء أكانت ممثلة في وزارة المالية أم في وزارة المعارف، أم في مجالس المديریات، يجب أن لا يتعدى إشرافها على التعليم مجرد الإنفاق عليه، والتأكد من حسن استعمال المدرسة للأموال التي تعهد إليها، ولا يجب أن تستخدم سلطة الإشراف على إنفاق تلك الأموال وسيلة إلى السيطرة على الأنظمة التعليمية، والمناهج والنشاط المدرسي وتخرج المعلمين. فوزارة المالية التي تقرر الأموال اللازمة لوزارة المعارف، كثيراً ما تتدخل في صميم التعليم بعدم موافقتها على اعتمادات معينة لا ترى لها ضرورة. ولكنها بتقريرها ما هو ضروري وما ليس بضروري، تفصل في صميم أمور التعليم على أسس غير تعليمية. وقد حصل ذلك مثلاً في شأن بعض الدراسات الصيفية، التي طلبت بعض مراقبات التعليم القيام بها، في بعض السنوات فلم توافق وزارة المالية. كما أنها في السنوات التي وافقت فيها، وضعت أسساً مالية اقتضت التخفيض في الأجور فأبعدت بذلك بعض ذوي الكفاءات من الأساتذة.

وكذلك وزارة المعارف، فمع أنها الهيئة الحكومية التعليمية إلا أن إشرافها على المدرسة يجب أن يقتصر على ما لا تستطيع المدرسة القيام به وحدها. فالمدرسة لا تستطيع تخريج معلمها مثلاً، ولا وضع برامجهم وشروط قبولهم، ولا تستطيع إجبار التلاميذ على الذهاب إلى المدرسة، وتطبيق القانون عليهم إن لم يذهبوا، ولا تستطيع كذلك إيجاد الأبنية، وفرض الضرائب على الجمهور. ولكنها تستطيع وضع برامجها التي تناسب تلاميذها وأن تزيد معلوماتهم، وتنمي شخصياتهم، وتعودهم التفكير الحر المستقل، وتعلمهم الهوايات التي تفيدهم في وقت فراغهم، والمهن التي يصلح لها كل منهم. أما أن تقرر وزارة المعارف من المركز العام للتعليم، الهوايات والرحلات والمهن والميول، فذلك لا يقبله المنطق السليم. وإننا لندعو وزارة المعارف إلى إقرار شخصية كل مدرس، وتدعيم استقلالها أكثر مما هو حاصل الآن، وأن تقتصر العلاقة بين الوزارة، أو مراقب التعليم في المنطقة، وبين المدرسة على مد يد المعونة لها فيما لا تستطيع القيام به وحدها.

ذلك هو أول شرط لتمهيد الفرصة للمدرسة؛ لكي تتصل بالبيئة وتعتمد عليها وتعرف رغباتها. وذلك كله لا يتحقق إلا باستقلالها عن الإدارة المركزية العامة، وتخطيط الأغلال التي تربطها بها وتمنعها حرية العمل المستقل. وليكن لنا في أمريكا التي ضربت بسهم وافر في التربية الحديثة عبرة حسنة. ففيها كل قرية وكل مقاطعة وكل ولاية لها استقلالها التعليمي، وليست مسئولة إلا أمام الجمهور، من البيئة التي تربي المدرسة أبناءها. وتتمثل مشيئة هذا الجمهور في هيئة منتخبة تسمى (مجلس التعليم)، يغذي

المدارس بالمال، ويفرض ضريبة التعليم على جمهور ناخبه، ويعين مدير التعليم في دائرته المحددة، ويعهد إليه بإدارة شئونه وعمل ميزانيته وتعيين موظفيه. وهو بدوره يترك لكل مدرسة الحرية في وضع مناهجها، وتعيين معلميه، وموظفيها، في داخل الحدود واللوائح التي يضعها مع مجلس التعليم. ومع هذه الحرية المعطاة للمدارس العامة أو الرسمية، فإن تقدم التعليم لم يأت من تلك المدارس، بل من المدارس الأهلية الحرة، فهذه غير مقيدة في تجاربها بلوائح أو بالجمهور، بل تعمل ما تراه صالحًا، وتعمل على نشر دعايتها بين الشعب، لتكسب ثقته وتعضيده وأطفاله؛ ولذا فإنها أقرب إلى المجتمع من المدارس الرسمية ومن مدارسنا.

وإن أهمية هذا المبدأ، لتتضح أكثر عندما نعلم ونوقن، أن اتجاه التربية في العصر الحاضر يرمي إلى التنويع والحرية والتعديل والتغيير، بدلًا من جعل المدارس كلها، والأطفال كلهم على غرار واحد. وإن النزعة التي كثيراً ما تبدو في مصر، وهي نزعة توحيد النظم والمعاهد واللوائح، نزعة خطيرة؛ لأنها نزعة رجعية، مقيدة للحرية، وعقبة كأداء في سبيل الابتكار. فليس من ضرر في وجود معاهد ومدارس من أنواع متعددة، بعضها صغير وبعضها كبير، بعضها نظري وبعضها عملي، بعضها متقدم وبعضها متأخر. فالموازنة بينها تبين الغث من السمين، والصالح من الطالح، ولولا الرديء لما عرفت مزايا الجيد منها. وليس العيب في أن توحد مدارس ومعاهد متنوعة، بل العيب في الإبقاء على ما تثبت رداءته، كذلك لا ضير علينا أن تشترك عدة معاهد وعدة جامعات، في تخريج المعلمين والمهندسين والأطباء وغيرهم. فهذا أدعى إلى تسابقهم في الإحسان والتجريب، ما دام كل منها

محتفظاً بشخصيته، ولنحكم على النتائج بما نراه منه في الحياة العملية. أما أن يحكم على نظام معين بالفناء، ونمنعه من الاشتراك في الميدان لوجود غيره، فهو احتكار لا معنى له، يحرمنا من مزية المقارنة، ويبقينا في أغلال الآراء القديمة المعروفة، ويخيفنا من التجديد لئلا نخطئ. وهذا هو الحاصل في مصر، حيث نسمع الصيحات العاليات بالشكوى، من تعدد معاهد تخريج المعلمين، ونسمع من ينحون باللائمة على بعض تلك المعاهد، ولا يريدون إعطاءها فرصة لإثبات كفاءتها. ولا نرى لذلك من غرض سوى أن يعطي حق الوجود لبعض تلك المعاهد؛ لأننا وثقنا منها، ورأينا أن الإعدام ليس وسيلة لإصلاح المعاهد، وإنما التعديل والتحسين.

نرى إذن أننا إذا سلمنا بمبدأ الاتصال بين المدرسة والمجتمع، انتهينا إلى ضرورة ترك الاستقلال لكل من المدرسة والمعلم، ذلك الاستقلال الذي لا بد يخرج بنا عن فكرة التوحيد والتقييد. ولا شك أن إشراف السلطة المركزية، إشرافاً كاملاً دقيقاً شاملاً على المدرسة، لا بد يؤدي إلى ذلك التوحيد والتقييد اللذين تخشاهما.

وليس ضرر تدخل الدولة في برامج التعليم وتفصيله، بمقصور على هضم حق الطفل والمعلم والمدرسة، وإبعادهم عن الحياة، بل يشمل ما هو أخطر وأبعد أثراً. فأطفال اليوم رجال المستقبل الذين ستكون بيدهم مقاليد أموره، وبعبارة أخرى هم رجال الدولة وحكامها المستقبلون. وليس بخافٍ عن القارئ ذلك القول المشهور: «إن من يسيطر على الطفل يسيطر على المستقبل». فوزارة المعارف بتحكمها في حرية المدرسة،

تتحكم في مستقبل الأمة والدولة، وتنضيقها الخناق على الطفل والمدرسة تمنعهما من مساهمة حاجات المدنية، وتثقلهما بقيد ثقيل، يقعد بالأمة في النهاية عن النهوض. ذلك بلا شك سبب من أسباب ضعف المجتمع المصري.

أما ما يخشى من ضعف الرقابة، وانخفاض مستوى التعليم، وعلاجه لا يكون بالتقييد، بل بالدقة في اختيار النظار والمعلمين، وبتشجيعهم على التقدم بالمنافسة، وإقامة المؤتمرات لرجال التعليم، والمعارض المدرسية، وتبادل الزيارات، وغير ذلك.

وينشأ هنا سؤال هام وهو: هل تعد المدرسة للمجتمع كما هو أم تعد للمجتمع كما يجب أن يكون؟ لا شك أن المدرسة يجب أن تعد الأطفال ليكونوا سعداء أكفاء في المجتمع. ولا شك أيضاً في أن المدرسة التي تقيم بين نفسها والمجتمع حاجزاً، بأن تعيش في عالم غير العالم الذي يعيش فيه الأطفال وأهلهم، تكون فاشلة في مهمتها. ومسببة لشقاء أطفالها، فضلاً عن شقاء المجتمع نفسه؛ ولذا كان من البديهي أن تعد المدرسة أطفالها للمجتمع، حتى تستطيع أن تتحاشى تلك النتائج الوخيمة. إلا أن المدرسة عليها واجب آخر نحو ذلك المجتمع، ألا وهو رفع مستواه، وذلك لا يتأتى إلا عن طريق رفع مستوى الأطفال، الذين سيتكون منهم المجتمع في المستقبل. فإذا اكتفت المدرسة بتلقين الأطفال المعلومات والخبرات السائدة في المجتمع، لم يرق المجتمع عن مستواه، فضلاً عن أن بالمجتمع مواضع ضعف كثيرة، لا يحسن بالطفل أن ينشر بها. فتجد المدرسة

نفسها إذن بين عاملين متضاربين إلى حد ما، فأمامها المجتمع بما فيه من فضائل ونقائص، وهؤلاء الأطفال لا بد حتمًا سيعيشون فيه. وأمامها أيضًا مهمتها الخطيرة، وهي تربية هؤلاء الأطفال تربية فاضلة، ورفع شأن ذلك المجتمع. وأنا نرى أن تشق المدرسة طريقها وسط هذه المشكلة بشجاعة وإقدام، بالعمل أولاً على تربية الأطفال تربية صحيحة فاضلة، متفقة مع المثل العليا للمجتمع، والمثل العليا للأخلاق، والأهداف التي وضعها المربون للتربية. وفي الوقت نفسه يجب أن لا تجعل بينها وبين ذلك المجتمع هوة واسعة، سواء أكان هذا المجتمع في المنزل أم في الحياة العامة أم في حياة الأعمال. ولا شك أن هذه المشكلة تتمثل في مصر بشكل خطير. فالفلاحون -على جهلهم وفقرهم- مطالبون الآن بإرسال أبنائهم إلى المدارس، وهذه المدارس الإلزامية منها والأولية والابتدائية، أغلبها يعمل على تلقين الطفل أشياء لا تمت للبيئة بصلة، فتكون النتيجة تدمير الطفل من بيئته التي نشأ فيها، ومن مهنة أبيه التي يعيش منها. وهذه المشكلة في المدن أيضًا، حيث يتعلم التلاميذ مواد ثقافية عامة، فينشأ الغرور في نفوسهم، في الوقت الذي يزرع فيه أهلهم تحت الأمية والجهل. فينشأ الخلاف بين الأبناء والآباء، أو الجيل الجديد والجيل القديم، نظرًا لاعتقاد الأبناء بقصور أهلهم عن فهم الحياة الحديثة، ولاعتقاد الآباء بخروج أبنائهم عن جادة العقل والتقاليد. وإن أول واجب على المدرسة هو أن تحافظ على الصلة بينها وبين البيئة التي نشأ فيها الطفل، وأن تعمل على الإقلال من الهوة، بين ما يجب أن يكون وما هو كائن، وبعبارة أخرى بين ما تسعى إليه المدرسة من تغيير في حالة الطفل وبين حالة المجتمع الواقعية. وليس من



السهل دائماً على المدرسة أن تجمع بين الهدفين، وترضي كل منهما إرضاء تاماً. فمما لا مفر منه أن الأبناء سيعيشون في عالم يختلف كثيراً أو قليلاً عن العالم الذي عاش فيه الآباء، بمحض التطور الطبيعي، وبمحض سير العالم في طريق التقدم، وتغير الآراء والأفكار والثقافات المستمر. ولكن ليس معنى هذا أن يثور الأبناء على الآباء، وأن يضربوا بخبراتهم عرض الحائط، وإنما يجب على المدرسة أن تبث في نفوسهم احترام الخبرات السابقة، وأن تعينهم على اكتساب المرونة الكافية التي تجعلهم يعيشون في عالمهم، مع ما به من ثقافات مختلفة ومجتمعات متباينة.

ولقد نشأ التعليم الحديث في مصر، نشأة جعلته بعيداً عن صميم الحياة المصرية والمجتمع المصري. فأول ما نشأ كان تعليمًا حكوميًا، أي أن الحكومة هي التي رأت بثاقب بصرها ضرورة التعليم للشعب، أو على الأقل لبعض أفراد الشعب، الذين يمكن بوساطتهم تسيير الأداة الحكومية. هذا بعكس نشأته في بعض البلاد الأجنبية كأمریکا مثلاً، حيث نشأ التعليم شعبياً محضاً، أي أن أهل كل قرية أو مدينة شعروا بضرورة التعليم لأبنائهم وبناتهم، فجمعوا الأموال التي بنوا بها المدارس، واستأجروا المعلمين، وانتخبوا من بينهم مجالس تشرف على صرف هذه الأموال، حتى إن هذا النظام قد ظل إلى يومنا هذا، في كل ولاية وكل مدينة وكل قسم من هذه الأقسام العمرانية في البلاد، ومجالس التعليم هذه مجالس نيابية منفصلة انفصلاً تاماً عن المجالس الحكومية أو السياسية.

ولما كان التعليم المصري في أول أمره نظامًا حكوميًا مفروضًا من الحكومة، ومستعارًا من النظم الأجنبية؛ لعدم وجود الخبرة لدى ولاية الأمور المصريين في أول عهد التعليم، نشأ ذلك التعليم بعيدًا عن حاجات المجتمع المصري، قليل الاتصال بالبيئة المصرية، حتى إن المواد الدراسية كانت تلقن في أول الأمر باللغة الأجنبية، كما كانت الكتب نفسها باللغة الأجنبية أيضًا، والكثير من المعلمين والنظار وكبار رجال التعليم أنفسهم من الأجانب.

ليس بغريب إذن، والحالة هذه، أن تكون صلة المدرسة المصرية بالمجتمع والبيئة مفقودة، حتى إذا خرج التلاميذ المصريون إلى الحياة العملية والاجتماعية، وجدوا أنهم لم يكتسبوا شيئًا ينفعهم فيها اللهم إلا شهادة تؤهلهم لوظائف الحكومة، ولا تنفعهم في سواها، فمن الواجب إذن على المدرسة أن تعمل على تصحيح هذا الوضع الشاذ، وأن تعمل بكل الطرق على إيجاد الصلة بينها وبين العالم الخارجي، إن أرادت أن تقوم بواجبها على الوجه الصحيح. لا بل يجب عليها أيضًا أن تكون يقظة لكل ما يدور في المجتمع، وأن تعمل على مواجهة التطور الذي يدور فيه، حتى يكون تلاميذها صالحين للحاق به، غير متأخرين في آرائهم وثقافتهم وتدريبهم، وإلا باء بالفشل في ميدان المنافسة الشديدة، التي هي من أهم خصائص المجتمع الحديثة.

وعلى القائمين بأمور المدارس أن يعملوا على مكافحة تلك النزعة الخطيرة، نزعة المحافظة على القديم أو النظام القائم أو الحالة الراهنة، التي

نجدها في كل هيئة وكل مؤسسة. فالمؤسسات الاجتماعية ومنها المدارس تنشأ لسد حاجات معينة في وقت معين، وتوضع لها النظم والأسس الصالحة لتحقيق تلك الأهداف في ذلك الوقت. ولكن الزمن والظروف لا تلبث أن تتغير تبعاً لسنة التطور، بينما تبقى المؤسسات متعلقة متشبثة بأنظمتها وتقاليدها، خوف أن يجرفها تيار التطور. فلا تلبث أن يتسع الفرق بينها وبين الأحوال الاجتماعية السائدة في المجتمع. ولا تزال الهوة تتسع بينهما حتى تصبح تلك المؤسسات غريبة عن المجتمع. وإذا كان هذا منطبقاً على المدرسة الأمريكية والأوروبية، التي نشأت في أول أمرها لخدمة المجتمع بأمواله وفي أحضانه، فما بال المدرسة المصرية التي ولدت غريبة عن المجتمع المصري ودخيلة عليه، وظلت غريبة عنه دخيلة عليه حتى يومنا هذا.

وإن أول خطوة تستطيع المدرسة اتباعها، لإيجاد الصلة بينها وبين كل من البيئة والمجتمع، هي دراستهما. والبيئة تتضمن طبعاً ظواهر طبيعية، واجتماعية واقتصادية. فالطبيعة كمناخها وموقعها وطرق مواصلاتها، وموارد الرزق والكسب فيها، من زراعة وصناعة وتجارة. ويجدر بالمدرسة أن تتمشى مع هذه الظواهر السائدة في البيئة المحلية، فمثلاً المدرسة التي في ميناء بحرية، لا يعقل أن تغفل دراسة الظواهر البحرية، من مد وجزر، وأمواج ورياح، وسحب ومطر وبحر، وحياة الأحياء المائية وأنواعها وطرق صيدها، ثم أنواع السفن وطرق صنعها وإرشادها في مسالك البحار، والأعلام المختلفة لجنسيات السفن والشركات، وكذلك طرق التصدير والاستيراد، ونظم الجمارك وجوازات السفر وطرق الشحن، وأنواع

الصادرات والواردات، إلى غير ذلك مما هو في حياة الموانئ البحرية، وما يقال عن الموانئ يقال شبيهه عن المدن الصحراوية أو الزراعية أو الجبلية إلى غير ذلك. والظواهر الاجتماعية التي بالبيئة تشمل المؤسسات والهيئات والنظم الاجتماعية، كالمؤسسات الحكومية أو الدواوين والوزارات والبرلمان، والمحاكم والشرطة، والمدارس والبريد، والسكك الحديدية والتليفون، والمساجد والكنائس، ودور البر والملاحي، ودور السينما والمسارح والملاعب الرياضية، والمتاحف ومكاتب شركات السياحة، إلى غير ذلك مما يضيق عنه الحصر.

وهناك ظواهر أخرى غير المؤسسات، كالمستوى الاقتصادي العام وأسعار الحاجيات، والعوامل التي تؤثر في انتشار السكان وازديادهم أو نقصهم بتلك البيئة، والمشاكل الاجتماعية كالأمراض والفقر والجهل، ومشاكل الإجرام والتشرد، وتفكك الأسرة، إلى غير ذلك. ولم نرد بهذا التعداد حصر العوامل المختلفة التي تدخل في البيئة، وإنما أردنا فقط، تعداد أمثلة للعوامل التي تدخل في حياة التلاميذ، سواء أكان ذلك أثناء وجوهم بالمدرسة أم بعده، تلك العوامل التي يتحتم على المدرسة فهمها ودراستها، لا عن طريق المواد الدراسية فحسب، بل عن طريق الزيارات، والتعامل معها، وممارسة أعمالها.

غير أن نشاط الجماعة أو البيئة ليس كله صالحاً لأن تأخذ منه المدرسة ولأن تندمج فيه؛ فليس كله نشاطاً تعليمياً، فضلاً عن أن نواحي نشاط البيئة أكثر من أن تحصى، وأن تحيط بها المدرسة. لذلك أصبح لزماً

علينا، أن نختار من ذلك النشاط ما يكون أفيد من غيره، في تربية تلاميذنا وتعليمهم. ولا شك أن ذلك متروك للمدرسة، التي تعرف تلاميذها جد المعرفة، والتي تستطيع أن تختار من البيئة ما يصلح لهم. فوقت التلميذ في المدرسة محدود وأثن من أن يضيع في نشاط ذي قيمة ثانوية، كما يجب أن يعطي لكل نوع من النشاط ما يناسبه من الوقت وطريقة الدراسة. فمنها ما ينغمس في التلاميذ ويمارسونه ممارسة عملية، ومنها ما يشاهدونه عن كذب، ومنها ما يقرئونه أو يتحدثون عنه فقط، كلاً تبعاً لأهميته لهم، أو طبيعته الخاصة، أو الظروف التي تسمح بدراسته. ففلاحة البساتين وصناعة الألبان مثلاً يستطيع التلاميذ أن يمارسوها علماً وعملاً، أما زراعة القطن فلا يستطيعون إلا مشاهدتها بزيارات للحقول. كذلك أعمال المناجم لا يستطيعون ممارستها عملاً، ولكنهم يستطيعون أخذ فكرة عنها بزيارات للمناجم. وأعمال البر والإحسان يستطيعون ممارستها فعلاً، بجمع التبرعات من زملائهم، ومن الجمهور أيضاً، وحصرها وتوريدها للمصارف، والصرف منها على مشروعات خيرية، تقوم بها المدرسة، أو تقوم بها هيئات أخرى في البيئة التي بها المدرسة، وتنويفها بجهود التلاميذ؛ تشجيعاً لهم واعترافاً بمجهودهم ونشراً للمثل الصالح.

ويحسن أن نفرق بين أوجه النشاط التي يجب أن يحيط بها كل تلميذ، وتلك التي يكفي أن يعرف التلميذ بعضها ويعرف غيره البعض الآخر. فالنظم النيابية والانتخاب والنظم الديمقراطية، يجب أن يعرفها كل تلميذ بالمدرسة، وأن يشترك في تطبيقها في الجمعيات المدرسية والأنندية والحياة المدرسية. أما الألعاب الرياضية، فيكفي أن يعرف التلميذ بعضها، وأن

يمارس واحدة أو اثنتين منها. فإذا اشتركت المدرسة في مباراة رياضية مع مدرسة أخرى في البيئة أو مع أحد الأندية، فليس من الضروري، أن تقوم المدرسة عن بكرة أبيها لمشاهدتها، ولكننا نأخذ طبعًا فكرة سيئة عن المدرسة التي تذهب لمنازلة مدرسة أخرى في كرة القدم مثلاً، فلا يحضر لمشاهدة المباراة أحد من التلاميذ، أو عدد قليل منهم، فهذا يدل على ضعف الروح الرياضية فيها أولاً، وعلى عدم اهتمام المدرسة بما يدور بينها وبين غيرها من الهيئات في المجتمع. وما يقال عن المباراة يقال عن غيرها، مثل اشتراك المدرسة في أعمال البر، أو مكافحة الأوبئة، أو العمل على نظافة البلدة، أو المساهمة بالتطوع في المشاريع العامة، وهكذا. ولقد رأينا فرق الكشفاء المصرية تعاون في كثير من الأحيان، في المحافظة على النظام، في الحفلات العامة، في الملاعب، أو في الطرقات، عند استقبال العظماء، أو في الإسعاف في مناسبات كثيرة، وهكذا. وذلك بلا شك روح طيبة من صميم التربية الحديثة، يجب أن تعم وتصبح أساساً من أسس التربية لجميع التلاميذ. ويوجد مجال كبير في اختيار أنواع النشاط، لإظهار ميل التلاميذ، وهي أساس هام يبنى عليه الاختلاف في أنواع النشاط الاجتماعي، التي يختارها التلاميذ في داخل المدرسة وخارجها.

ويضاف إلى الاعتبارات السابقة، التي يبنى عليها اختيارنا لأنواع النشاط الذي في البيئة أو المجتمع، أن المدرسة ليست الهيئة الوحيدة التي تقوم بتربية الطفل. فالأسرة لا شك عامل هام، وكذلك الأندية الرياضية

والاجتماعية، والمسارح والسينما والإذاعة<sup>(٩)</sup>، والمكتبات العامة والمتاحف والمعارض، والمؤتمرات وغيرها من عوامل التربية الهامة. وليس المراد من اتصال المدرسة بالبيئة أو المجتمع، واشتراكها في نشاطه، اغتصاب وظائف هذه الهيئات المختلفة، وإنما المقصود أن تكون المدرسة على علم وخبرة بما يدور فيها، للاستفادة منها عن طريق الدراسة، والاتصال والاشتراك في بعض الأحيان. فالإذاعة مثلاً وسيلة هامة من وسائل التثقيف والتربية، ومن المفيد أن تنتبه المدرسة إليها بالاستماع إليها، بل والاشتراك في إخراج برامجها. كإلقاء كلمات مناسبة في مناسبات معينة، أو إذاعة تمثيليات تقوم بها المدرسة، أو إذاعة حفلاتها التي تكون ذات أهمية للبيئة أو المجتمع الذي تعيش فيه، مثل حفلات توزيع الجوائز على المتفوقين، كتوزيع صورة حضرة صاحب الجلالة ملك البلاد، التي تكرم بإهدائها إلى المتفوقين تشجيعاً لهم ولغيرهم. ولكن ليس معنى هذا أن تغتصب المدرسة عمل محطة الإذاعة، أو أن تجعل من تلاميذها مذيعين محترفين.

كذلك السينما أصبحت أداة هامة للتثقيف والتربية في عصرنا هذا، وأصبح المدرس الحديث يشجع تلاميذه على ارتياد دور السينما، لمشاهدة الأفلام التاريخية والثقافية والأخلاقية بل سارت المدارس شوطاً أبعد، وجعلت تعرض أفلاماً معينة في دورها، ولكن هل معنى هذا أن تحول المدارس دورها إلى مسارح سينمائية، بلا قيد ولا شرط؟ لا شك أن ذلك يخرجها عن غرضها الأول وهو التربية؛ ولذا يجب أن تظل هذه الأفلام التي

---

(٩) انظر فصل (عوامل التربية).

تعرض محتفظة بصبغتها التعليمية، مع التوسع نوعًا ما في ناحية التسلية، حتى لا تفقد الأفلام قدرتها على التشويق واجتذاب الأطفال، الذين يميلون بحكم السن إلى شيء من المرح والبساطة.

ومن أهم واجبات المدرسة، أن تتلمس نواحي النقص في أنواع النشاط الذي بالمجتمع المحيط بها، ولتملأها بنشاط مناسب من عندها يعوض على تلاميذها ذلك النقص. فمثلاً إذا لم توجد بالبيئة ملاعب لأطفالها، عمدت إلى إنشاء تلك الملاعب لتلاميذها، في داخل أسوارها، أو بعيداً عنها إذا اقتضت الظروف. وتكون صلة المدرسة بالبيئة والمجتمع أمتن وأفضل، إذا فتحت تلك الملاعب لغير تلاميذها من الأطفال؛ مساهمةً منها في خير المجتمع الذي يخدمها وتخدمه. ويكون هذا واجباً حتمياً عليها، إذا ساهم المجتمع في تزويدها بالمال لإنشاء هذه الملاعب باكتتاب عام مثلاً، فإن مشروعاً كهذا يعود بالفائدة على كل من المدرسة والبيئة، لا من جهة إيجاد الملاعب فحسب، بل من حيث جعل المدرسة مركزاً لاهتمام المجتمع، فيعطيهما هذا فرصة للتأثير فيه وتنظيمه. وما يقال عن ملاعب المدرسة يقال عن حوض السباحة بها وعن مكتبتها، وصالة الحفلات بها، وفرقتها الموسيقية وغير ذلك.

وإننا نرى ألا يقتصر نشاط المدرسة على أطفال البيئة، بل نرى أن الكبار أيضاً يجب أن يكون لهم نصيب من رعايتها. ولا نريد الكلام الآن عن فصول الكبار التي تنشأ لتعويض ما فقدوه من فرص للتعليم، ولا عن مكافحة الأمية، ولكننا نعي هنا النشاط الاجتماعي. فالمدرسة التي في قرية



أو بلدة صغيرة تستطيع أن تؤدي لأهل القرية أو البلدة خدمة لا تعوض. فمثل هذه البلاد لا يتوفر بها في أغلب الأحيان مكان عام لاجتماع الناس، تكون به المقاعد والغرف الفسيحة كما يتوفر بالمدارس عادة. كما أن المعلمين لهم خبرة لا تتوفر لغيرهم في القرية، بتنظيم الاجتماعات والخطب وإلقاء الكلمات المناسبة. نتحدث هنا عن القرية أو البلدة الصغيرة، لأن المدن بها من أماكن الاجتماع ومن رجال الخطابة والكلام ما قد يغني عن المدرسة والمدرسين. ولكن مع ذلك حتى في المدن الكبيرة، قد يتوفر لدى المدارس الكبيرة ما لا يتوفر في الحي الذي به المدرسة، كأحواض السباحة وملاعب التنس، وصالات المحاضرات إلى غير ذلك. وبيت القصيد من كلامنا أن المدرسة التي تجعل نفسها مركزاً لنشاط القرية أو الحي، تربط نفسها بالاجتماع ربطاً يجعلها ذات أثر أنجع وأدوم في تربية تلاميذها.

ولقد ذهب المربون مذهبين في كيفية ربط المدرسة بالبيئة. فمنهم من رأى جعل المدرسة مركزاً لنشاط أهل البيئة الصغيرة، كالقرية أو البلدة أو الحي وبذا يتسع نشاطها الاجتماعي، وتأخذ في أحضانها بعض النشاط الذي تقوم به الهيئات الأخرى. وما إنشاء مدارس الحضانة إلا مثلاً رائعاً لاتساع عمل المدرسة واحتلالها مكان الأسرة في تربية هؤلاء الأطفال الناعمي الأظفار. ولقد كان إنشاؤها نتيجة عاملين هامين في تطور المدنية الحديثة. ذلك أن دخول الأمهات في ميادين العمل للتعليم والمنافسة الاقتصادية وغيرها، جعلهن يهجرن بيوتهن وعملهن الأصلي وهو تربية الأطفال؛ ولذلك اضطرن إلى أن يعهدن بأطفالهن في سن مبكرة إلى

هيئات مختصة وهي المدارس. حتى أن بعض الأمهات الأوروبيات، كما في روسيا مثلاً، يسلمن أطفالهن للمدارس في الصباح، وهن في طريقهن إلى المصانع، ويتسلمنهم في المساء بعد الفراغ من العمل. كذلك كانت مهمة المدارس سابقاً مقصورة على تعليم مبادئ القراءة والكتابة والحساب والدين، ولما اتسعت شملت مبادئ العلوم المختلفة. ولكنها الآن تعتبر مهمتها تربية الطفل من جميع نواحيه جسمًا وعقلًا وخلقًا وذوقًا ودينًا، في وقت العمل ووقت الفراغ، للجد وللعب، وللحاضر وللمستقبل.

ولا شك أن اهتمام المدرسة الحديثة بالطفل من الوجهة الجسمية، ومعالجة أمراضه وعاهاته بها، وإنشاء العيادات الطبية والنفسية داخل أسوارها، وإجراء العمليات الجراحية البسيطة، كاللوز والزوائد الأنفية، وإعطاء الحقن الواقية من الأوبئة، وصرف النظارات للتلاميذ إلى غير ذلك، فيه شيء من الإغارة على اختصاص المستشفيات والعيادات الطبية العامة. ولكن هذا لا يضيرها، ما دامت قد نصبت نفسها للعناية بالتلميذ من جميع نواحيه. كما أن فتح المدرسة صدرها لأهل القرية أو الحي ليتخذوا من ملاعبها وقاعاتها قاعدة لنشاطهم الرياضي والاجتماعي والثقافي، كما هو حاصل فعلاً في الكثير من المدارس الأمريكية، امتصاص لأوجه نشاط كانت في الأصل من اختصاص هيئات أخرى.

أما المذهب الثاني فاتباعه عكس الاتجاه الأول، ويتضمن خروج المدرسة إلى البيئة لتتضمن مع الهيئات الأخرى وتقويها، بدلاً من أن تسحب اختصاصاتها وتدمجها في عملها الأصلي. فبدلاً من أن تجعل

المدرسة نفسها مركزًا للنشاط الرياضي مثلاً، تبعث بتلاميذها وأساتذتها ليشتركوا في النشاط الرياضي والملاعب والأندية الخارجية، وتجعل منهم قادة ومرشدين لهذا النشاط؛ حتى إذا تخرجوا أمكنهم أن يؤدوا للجماعة خير الخدمات.

ومهما يكن من أمر هذين المذهبين من الوجهة النظرية، فإن الاعتبار العملية قد تقضي بالأخذ تارة بأولهما وتارة بثنائيهما أو بكليهما معاً، تبعاً للظروف السائدة بالمدرسة وبالبيئة، من وجود الأماكن التي يمكن استغلالها، والرجال الذين يمكنهم أن يقودوا الحركة الاجتماعية والثقافية والرياضية وهكذا.

وتستطيع المدرسة أن تقوي الرابطة بينها وبين البيئة بوسيلتين، الأولى: أن يكون منهجها قائماً على حاجات البيئة وظروفها ومواردها وطرق المعيشة فيها إلى غير ذلك. ولا يكون ذلك إلا بدراسة البيئة دراسة جيدة، واختلاط المعلمين وولاة الأمور الذين في يدهم شئون التعليم بأهل البيئة من عامة الشعب وقادة الرأي معاً، وتعرف آرائهم في تعليم أبنائهم.

ولكن ذلك يكون محالاً إذا ظلت المدرسة المصرية تتسلم أوامرها ومنهجها ومعلميها من المركز العام بالقاهرة، إذ تجد في الظرف الحالي، أنه لا فائدة من تعرف حاجات البيئة وأهلها، لأن العبرة في التنفيذ تكون بما تراه الهيئة العامة التي تبعد مسافات شاسعة عن تلك البيئة المحلية. كذلك النظار والمعلمون، الذين ينقلون كل عام من بيئة إلى أخرى، قد تكون

بعيدة بعداً شاسعاً، لا شك غير خبيرين بظروف البيئة المحلية الجديدة، ولا يعرفون أهلها عامة وخاصة. والأجدر أن يختار معلمو المدرسة من بيئة المدرسة، أو على الأقل أن يتركوا فيها مدة كافية ليتفهموا طبيعتها وحاجاتها وتلاميذها وأهلها. والواجب أن يشجع المعلمون والنظار على أن يندمجوا في المجتمع المحلي، وأن يكون لهم فيه شأن يذكر، وأن يتولوا قيادة الكثير من نواحي النشاط فيه؛ لأن ذلك يوثق الصلة بينهم وبين أعضاء ذلك المجتمع، ويفيدهم في حل مشاكل المدرسة والرقى بها، وتقريب التربية من الحياة، وإخراج المتعلم من صومعته التي جعلته أشبه براهب يردد ألفاظاً عن الحياة ولكنه لا يمارسها أو يساهم فيها.

أما الوسيلة الثانية، التي تستطيع بها المدرسة أن تقوي الرابطة بينها وبين البيئة المحلية: ففي تشجيع أهلها وقادة الرأي ورجال الأعمال فيها على زيارتها، والاطلاع على ما يدور في حجراتها وملاعبها ورحلاتها؛ فإن ذلك يزيد من اهتمامهم بها، ويجعل نشاطها ومشاكلها محط الأفكار وحديث المجتمعات، فتنشأ الفكرة لحل هذه المشاكل، والتعاون مع رجال التعليم فيما ينفع الأطفال ويسهل وظيفة المدرسة ويرقى بها. ولا شك أن الكثيرين منهم لهم أبناء يتعلمون بالمدرسة، ويستطيعون أن يؤدوا للمدرسة خدمات جليلة بمالهم أو جاههم أو رأيهم وخبرتهم.

ويرى رجال التربية أن تكون التربية وسيلة من وسائل الإصلاح الاجتماعي في المجتمع الحاضر، ولكن منهم من يرى أن ذلك يتم رأساً عن

طريق إدخال تعديل في النظم الاجتماعية القائمة، ومنهم من يرى أن ذلك يتم عن طريق العناية بالأفراد؛ لأنه بصالح الأفراد يكون صلاح المجتمع.

والحقيقة أن ثقتنا بإمكان المدرسة تغيير النظام الاجتماعي ثقة ليست على أساس متين؛ فالمدرسة ليست هي المؤسسة الاجتماعية الوحيدة، كما أنها ليست أقواها، ومن العبث أن تحملها أكثر مما تستطيع. نعم لا ننكر أن بث الآراء والمبادئ عن طريق المدارس يعطيها قوة ورسوخاً، ولكن يجب أن نعلم أنها وحدها لا تستطيع أن تصوغ فلسفة الأمة وأهدافها، فهذه مسائل تنشأ من تقاليدها وتاريخها وحياتها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. بل إن المدرسة في أغلب عملها، عليها أن تعمل في حدود النظام القائم، لا أن تثور عليه وتعمل على هدمه. ومن العبث أن تخرج أفراداً متدمرين ثائرين على النظم الاجتماعية والدينية والسياسية وغيرها؛ فإن هذا بالإضافة إلى خطره على الاستقرار الاجتماعي، يؤدي بسعادة الأفراد، ويجعل حياتهم مضطربة، لا نمو ولا هدوء ولا سعادة فيها، ويتبع هذا ضعف كفاءتهم وتوجيه مواهبهم وقواهم وجهة هدامة.

غير أننا مع هذا، لا نستطيع أن نجرد المدرسة من أثرها الخطير في المجتمع؛ فهو مع بطئه -بعد الزمن بين المؤثر والنتيجة- أثر إيجابي لا يمكن التجرد عنه. فالمدرسة مجتمع عملي نظري معاً، وبعبارة أخرى إن الأطفال يعيشون في هذا المجتمع وفقاً لآراء ومثل عليا، يتشربونها ويتدربون عليها، فتصبح جزءاً من نفوسهم وسلوكهم، حتى إذا خرجوا إلى المجتمع العام، لم يستطيعوا التحرر فجأة من مثلهم العليا وعاداتهم التي تدربوا عليها.

وخلاصة القول أن المدرسة يجب ألا تبالغ في ثققتها بنفسها، وفي الوقت نفسه تعمل على استغلال نفوذها وسلطانها في صالح المجتمع، بتدعيمه والرقى به معًا.

ولقد أجمع المربون على عدم استعمال طريقتي الدعاية والتطعيم، في نشر الآراء والمثل العليا بين التلاميذ، لا سيما الآراء التي يأخذ بها فريق من الأمة دون الآخر.

أما الرأي الثاني القائل بإصلاح المجتمع عن طريق إصلاح الأفراد، فله قيمته بلا شك؛ لأن المجتمع المكون من أفراد راقين مهذبين مثقفين، يكون قائمًا على أساس متين، ولكن يجب أيضًا أن يكون لهذا المجتمع ضابط أو نظام يخضع له هؤلاء الأفراد، وأهداف يسيرون نحوها، وأن يكون اجتماعهم وتعاملهم على أساس صالح معروف، تفره الفلسفة الاجتماعية والأخلاق، وإلا فسدت العلاقات مع صلاح الأفراد، ثم لم يلبث هؤلاء أن يفسدوا تبعًا لفساد تلك العلاقات.

فعلينا إذن أن نأخذ بالرأيين معًا، فنجعل مهمة المدرسة مزدوجة، فتعمل على إصلاح الأفراد بترقية شخصياتهم، وتنمية مواهبهم وقدراتهم إلى أقصى ما تسمح به، مع ترقية النظام الاجتماعي بتدعيم بنياته وتنقية النقائص التي فيه ومحاربتها، ووضع المبادئ الخلقية والاجتماعية الصحيحة، وممارستها ونشرها والإعلاء من شأنها.

ولا شك أن هناك نسبة يجب أن تحافظ عليها المدرسة، بين كل من هذين المبدئين، فلا تغالي في أمر الفرد، ولا تغالي في أمر المجتمع. وليس لنا أن نعين هنا تلك بالنسبة برقم حسابي، وإنما على كل مدرسة في كل مجتمع، أن تزن القيم الفلسفية والاجتماعية السائدة في مجتمعها، وأن تعين بواسطة هذه الدراسة النسبة المطلوبة.

## المنهج

ينظر المربون إلى المنهج على أنه كل ما في المدرسة، فهو على حد تعبير بعضهم (حياة المدرسة وبرامجها). وبذا نرى أنهم يعتبرون المنهج شيئاً حياً فعالاً ذا أثر في حياة التلاميذ. وهذا يختلف طبعاً عن النظرة القديمة إلى المدرسة، التي كانت تعتبر مكاناً لتلقي العلوم والحقائق فقط، فكانت بذلك بعيدة عن حياة التلاميذ اليومية. ولكن المدرسة الحديثة، ذات المنهج الحديث، تعتبر نفسها مكاناً للحياة، يعيش فيه التلاميذ، ويتدربون على الحياة ويستعدون لها بالحياة ذاتها، وهكذا تصبح المدرسة جزءاً متمماً لحياتهم اليومية، خارج المدرسة.

وإذا سلمنا بهذا المبدأ أصبح للمدرسة الحق، وأصبح عليها الواجب أن تنزل بمعلميها ونظاريها ومفتشيها إلى ميدان الحياة التي يعيش فيها التلاميذ وإلى مستواهم؛ لتبحث عما يسرهم ويخلب لبهم وينمي مواهبهم، ويعددهم للنجاح والسعادة. والفرق بين الحياة في المدرسة والحياة الحقيقية، أن الأولى بها إشراف وإرشاد أكثر من الثانية. فالاجتماع المدرسي ليس مجتمعاً حراً بل مقيداً، لا يترك الطفل فيه حتى يخطئ ثم يوقع عليه العقاب،



وإنما توضع فيه القواعد للسلوك والعمل ويسهر على تنفيذها، والهدف هو مصلحة الفرد، لا مجرد إيقافه عند حده كما في المجتمع العام.

وغني عن البيان، أن ضبط معاملات الطفل في المدرسة والإشراف عليها، يكون في ضوء الأهداف التي تضعها التربية لتصل بالنشء إليها.

ولكي نفهم وظيفة المدرسة والمنهج، في ضوء الروح التي نحب أن تسودهما، دعنا نرجع تاريخيًا إلى الوراء، لنبحث في مهمة المدرسة من الأساس، فنتساءل أولاً عن الضرورة التي دعت إلى إيجاد المدرسة. وللإجابة عن هذا السؤال، نعود بالفكر للأزمان السابقة، قبل نشوء المدنية، حينما لم تكن لدى الإنسان هيئات خاصة للتربية. في هذا الوقت كانت الحياة هي المجال الوحيد للتربية، فكان يزوج بالطفل في معترك الحياة منذ نعومة أظفاره؛ ليقتنص منها ما يستطيع اقتناصه من التجارب، ولينأدب ويتهدب بفعل العوامل الطبيعية والاجتماعية. فلم يكن هناك وقت فراغ يصرفه في التربية، أي التربية المقصودة بالمدارس، ولم يشعر الإنسان حينئذٍ بضرورة وجود هيئة خاصة للتربية، ولم يكن لديه الوقت الكافي الذي يستطيع أن يصرفه في عملية التربية المقصودة هذه.

ولكن لما شعر الإنسان بازدياد مطالب الحياة، حاول أن يعد أطفاله إعدادًا خاصًا، يعينهم على التقدم، وعلى منازلة العوامل الطبيعية بالاستعداد العلمي والراقي الفكري، فضلًا عن التنافس الاجتماعي. فأنشأ المدارس، وكانت في أول أمرها بسيطة لا تأخذ كل وقت الطفل، ثم زادت

المواد والخبرات المراد تعليمها للأطفال. فأرهب الأطفال بالعمل في المدرسة، وسارت المدارس في سبيل (تلخيص) تلك المواد والخبرات، حتى أصبح ما يعطى في المدارس خلاصة الحياة، خلاصة بعيدة كل البعد عنها، حتى يستطيع الأطفال استيعاب أكبر ما يمكن منها. وهكذا بعدت المدرسة عن الحياة تدريجياً، ثم تنبه المربون إلى هذا الاتجاه الخاطئ في التربية، وحاولوا إسلامه بإدخال ما يسمى طرق التربية الحديثة، كاستخدام وسائل الإيضاح والرحلات والنشاط المدرسي إلى غير ذلك. غير أن هذا كله لم يصب صميم الحياة، فظلت المدرسة على هامشها، وظل الأطفال بعيدين عنها، يدرسون الحياة بالقراءة عنها، أو عن طريق صورها ونماذجها على أكثر تقدير.

وليس هذا ما نرمي إليه من التربية للحياة بالحياة والخبرة الحقيقية، فإن تحقيق هذا المبدأ لا يتأتى بإبعاد الأطفال عن خبرات الحياة، بل لابد من ممارستها شخصياً من غير ما واسطة.

ولقد سارت بعض المدارس الأمريكية شوطاً جيداً في هذه الناحية، فبعضها ينتقل في أوقات مختلفة إلى بلدان مختلفة، وبعضها يسمح للتلاميذ بالخروج إلى الحياة في فترات معينة، يعملون في الصناعة أو الزراعة، فيدرسونها في حقيقتها لا في صورها. فبعض التلاميذ مثلاً قد يمضي أياماً في المزرعة حيث يخبر الحياة الريفية، ويدرس حياة النبات وطرق الري وكيفية العناية بالحيوان، كحلب الأبقار وصناعة الألبان وهكذا.

وقد يمضي بعض التلاميذ الآخرون وقتًا في مصنع من المصانع، كمصنع النسيج أو الصابون أو الألبان أو الزجاج، أو في محطة توليد الكهرباء أو في شركة المياه وغير ذلك.

وقد تسير شوطًا أبعد في إعادة التربية إلى دورها الطبيعي في الحياة، أي التربية بالحياة للحياة، فتجعل قسطًا أكبر من وقت الأطفال في ميدان الحياة الحقيقية، فتجعل الحياة هي مدرستنا الحقة، ويصبح بناء المدرسة مجرد مركز يأوى إليه التلاميذ للاجتماع، وارتياذ المكتبة، ومقابلة أساتذتهم، إلى غير ذلك مما لا مناص عنه بالنسبة لمجموعة من التلاميذ. فكأن الوضع المطلوب على العكس تمامًا من الوضع الحالي للمدرسة، التي يمضي فيها التلميذ أغلب الوقت مع الاستغناء عن ساعات قليلة، تصرف في الرحلات وغيرها، وذلك بأن يمضي التلميذ ساعات محدودة بين جدران المدرسة، ويمضي أغلب الوقت في استقاء المعلومات والخبرات من مناهلها الأصلية الحقيقية. قد يبدو أن في هذه الفكرة شيئًا من التطرف أو الغرابة، لبعدها عن هذا النظام الحالي، الذي يحبس فيه التلميذ طيلة يومهم في المدرسة، ويؤمرون بالجلوس، بغير حراك أو كلام، لينالوا رضى معلمهم وآبائهم. هذه هي الحالة الكائنة الآن في المدارس، وهي ليست من التربية في شيء، ولا تؤدي إلى الأهداف التي ترمي إليها التربية.

ونستعرض سؤالًا في هذه المناسبة، وهو إذا كان الطفل قد زود بغرائز، واستعداداتها تحمله على أن يستطلع ويختبر، ويجد ويجتهد، ويدفع عن نفسه الأذى ويطلب الغذاء وغير ذلك، فما الداعي لأن تنشأ المدارس

وبيعين المدرسون، ويحشد مع غيره من التلاميذ في المدارس، ولم لا نتركه يجني الخبرات بنفسه، مستلهمًا غرائزه ومسترشدًا بميوله، كما تفعل الحيوانات.

ونجيب بأن الإنسان مزود بغرائز كالحیوان، ولكن الأخير لم يدخل على غرائزه تعديل كبير، فهي تقريبًا بشكلها الأصلي أو البدائي، بعكس الغرائز الإنسانية التي دخل عليها تعديل كثير، الغرض منه مطابقتها للظروف التي يعيش فيها الإنسان. نعم إن الحيوان قد يعدل في غرائزه عندما تختلف ظروف معيشته، ولكن إذا تباينت الظروف والبيئة تمامًا فإنه يتعرض للخطر أو يهاجر. ولو أن هذه المهاجرة تعتبر نوعًا من التعديل. ولكن يمتاز الإنسان عن الحيوان بقبول غرائزه للتعديل أكثر من الحيوان هذا، فضلًا عن أنه يمكنه أن يؤثر في البيئة نفسها ليجعلها أكثر ملاءمة لغرائزه. وهناك ميزة أخرى للإنسان عن الحيوان وهي تمتعه بالذكاء بنسبة أكبر، فهذا يساعده على التحكم في غرائزه وبيئته لدرجة أكبر من الحيوان. وقد راقب بعض العلماء فصيلة من الزنابير، تقطعت بنوع من الحشرات، فرأى الزنبار يخدر الحشرة، ثم يسحبها إلى مدخل عشه، حيث يتركها ويدخل الجحر ثم يخرج ليسحبها إلى داخله.

راقب هذا الباحث حركات الزنبار ثم فكر في عمل تجربة، فكان يأخذ الفريسة ويبعدها عن جحره، فخرج الزنبار فلم يجدها، فبحث عنها حتى وجدها، وأعادها إلى باب الجحر ودخله، ثم خرج فلم يجدها. وتكرر ذلك مرات كثيرة. فيئس الباحث وأيقن أنه لا يمكن تعديل سلوك الزنبار، وعمل ذلك بالفرق بين الإنسان والحيوان، وهو توفر الذكاء لدى الإنسان،

وانعدامه لدى الحيوان. ولكن جاء عالم آخر اسمه بكهام، وكرر العملية مرات أكثر من الباحث الأول، فانتهى الأمر بأن أخذ الزنبار فريسته وأدخلها مباشرة، فدل ذلك على أن هذه الحشرة أمكنها تعديل سلوكها، ولو بعد حين.

ولو تركنا الطفل لغرائزه، كما يترك الحيوان والحشرات، فإنه قد يستطيع لحد ما، أن يحافظ على نفسه، ويتطلب الغذاء، ويعدل من سلوكه. ولكنه قد يتعرض أيضاً لنفس الأخطار التي يتعرض لها الحيوان. ثم إنه لا بد مضيق وقتاً كثيراً سدى، فلا يتقدم بسرعة، وتضيع عليه خبرة الأجيال السابقة. فلو بدأ كل طفل في التجريب من جديد، فإنه يظل في مرتبة الحيوان أو قريباً منها، ولا يرتفع عنها. ثم إن الطفل عند ولادته أضعف من الحيوان، وأطول منه طفولة، فالكثكوت مثلاً يمكنه المشي بمجرد خروجه من البيضة. ولكن غرائز الطفل ليست محددة بدرجة الحيوان، أي أن الحيوان له طريقة ثابتة خاصة في مأكله ومشربه ومعيشته، بعكس الطفل الذي يمكنه أن يغير كثيراً من مجرى حياته بالمران والتجريب، مستعملاً ذكائه ومرونة غرائزه. ومن هنا نشأت أهمية التربية، وهي عملية إعداد الطفل للحياة، ومعاونته على التقدم والرفق. فبدلاً من أن يترك الطفل يسير في نفس الخطوات التي مرت فيها الأجيال السابقة، توفر عليه التربية كثيراً من الوقت والجهد، كي يتقدم في وحي الحياة الأخرى. فمثلاً كان الطفل في الأزمان الغابرة يولد في الغابات والكهوف، وكثيراً ما كانت تقضي عليه الأحوال الطبيعية والحيوانات المفترسة وغيرها، ولكنه الآن يولد وسط ظروف آمنة نقية الكثير من الأخطار، فكأنه يوم يولد ينتفع بجميع

خبرات الأجيال السابقة، على عكس الهرة مثلاً التي لا تستطيع أن تستفيد من خبرات الأجيال الماضية. وإن ذلك ليظهر ضرورة المنهج، الذي هو الوسيلة التي يضعها المربون للعناية بالطفل، وتزويده بثقافة الأجيال الماضية، وتهيئته للحياة مع الجيل القادم.

يتضح لنا الآن أثر التربية في حياة الطفل، كعملية مكتملة لعمل الطبيعة، بتهدئتها وتعديلها وإعلائها للغرائز، وتزويد الطفل بنتائج خبرات الأجيال الإنسانية، كما يتضح لنا أهمية الخبرة الشخصية في تربية الطفل، وتعديل سلوكه. هذه روح المنهج الحديث، الذي يبعث التلاميذ إلى الحياة؛ لينهلوا من مناهلها رأساً ومن غير ما واسطة.

ولقد كان المنهج التقليدي أو القديم مكوناً من مواد دراسية مبنوية ومنظمة، ومعلومات جمعها العلماء والباحثون لم يشترك في جمعها التلاميذ، وقواعد للسلوك الخلقي والاجتماعي، متفاهم عليها من قبل، توضع أمام التلاميذ كنماذج أو مثل عليا عليهم الاقتداء بها، ولا يؤخذ رأيهم في وجوب ذلك أو سببه، فكأن المنهج التقليدي والتربية التقليدية كلاهما يرمي إلى إعداد النشء للاضطلاع بمسئوليات الحياة، عن طريق إحاطته بمعلومات الجيل الإنساني، ومعرفة القواعد المألوفة للسلوك والإصرار عليها.

وتتمثل هذه المعلومات والقواعد في الكتب المقررة، فكأن المعلم إذن أداة الاتصال بين التلاميذ والمادة، أو بعبارة أخرى الحاجز الذي يحول بين

التلاميذ والمصادر الأصلية لها، أي أن بواعث العمل في التربية القديمة آتية من مصادر خارجة عن نفس الطفل وإرادته، ولا يشعر بالمليل إليها لأنه لا يدركها، ولا يشعر بها كجزء من نفسه.

وإن موضع الضعف في مثل هذه السياسة، هو أن ما في الكتب عبارة عن النتاج الذي في صيغته النهائية، أي بعد أن جمع ورتب ونظم وبوب، ولكن الكتب لا تتمثل فيها الخبرة التي صرفت في جمع هذه المعلومات، ولا الطريقة العلمية التي اتبعت في تبويبها وتصنيفها، وبيان العلم من الخرافة وهكذا. فهي مادة جامدة بالنسبة للطفل؛ لأنها لا تمثل أمامه نشاطاً أو خبرة. وعملية التعلم<sup>(١٠)</sup> (أو ما يفرض أنه عملية التعلم) تكون حينئذ عملية جامدة هامة، لا حياة ولا نشاط فيها، عملية مفروضة على الطفل من المعلم، ولا تمت إلى ميوله أو قدراته بصله، لأنها لا تقوم على خبرته الخاصة، ولا تؤدي إلى ازديادها، فهي بذلك تتنافى مع تعريف جون ديوي للتربية الذي عرفها بأنها: «عملية دائمة لتعديل الخبرة، وإعادة تنظيمها بشكل يزيد في معناها، وفي قدرة المرء على توجيه الخبرة التالية».

كذلك إحاطة التلاميذ بنتائج خبرات أشخاص آخرين، سواء أكانوا مؤلفين أم علماء أم معلمين، يتضمن في ثناياه الاتجاه إلى الماضي، حين اكتسبت الخبرات المضمنة بطون الكتب، فكأن تلاميذنا يعدون للحياة في الماضي دون الحاضر والمستقبل، وهذا بلا شك يبعد بالتربية عن أهم أهدافها ومرايها. فالحاضر ليس شبيهاً بالماضي، والمستقبل لن يكون شبيهاً

---

(١٠) Learning.

بالحاضر أو الماضي؛ لأن التغير والتطور سنة الكون والحياة، ولا يقف عن النمو إلا الميت والجماد، وهما لا يقفان عن التحول والتطور، فما بال الفرد والمجتمع.

ولذا كان من أهم ما تمتاز به التربية الحديثة اعترافها بتطور كل من الفرد والمجتمع، ومطابقة كل منهما للآخر، وإعدادهما لعالم متغير متحول فعال نشط، لا لعالم ساكن حامل بطيء النمو منعزل متثائب.

ولن يستطيع الطفل النجاح في العالم الذي من الصنف الأول، إلا إذا كان يقظاً وثاباً، مستعداً لمواجهة الطوارئ، والأخذ بالوسائل التي تناسب كل ظرف وكل جديد. ولا نخال من يحيط بما في بطون الكتب عن خبرة الآخرين فقط، ولا تتوفر لديه الخبرة الشخصية، بمسطيع أن يكون يقظاً وثاباً مرناً إلى تلك الدرجة المنشودة؛ فالخبرة الشخصية شرط أساسي في الحصول على المرونة، إذ لا يستطيع امرؤ أن يكون مرناً على حساب خبرة الآخرين.

واتباعاً لمبدأ الخبرة الشخصية وتمشيًا مع منطقتها، امتازت التربية الحديثة ومنهجها بالاهتمام بتنمية الفردية وحرية التعبير، وكلاهما متعلق بالآخر ومترب عليه. والمقصود بالتعبير هنا الإفصاح عن النفس والعقل والشخصية والميول والمواهب وإظهار نتائجها، سواء أكان هذا باللفظ أو الفعل أو التفكير المعنوي المجرد، أو العمل اليدوي الحسي، فالكلام تعبير عما يدور في النفس، والرسم والتصوير كذلك تعبير عما يدور في مخيلة



المرء، والموسيقى تعبير عما يدور في الوجدان، ونتاج للحالة الوجدانية والعقلية وهكذا. وعلى هذا النمط يعتبر الملبس والمأكل والمشرب، وكل السلوك أنواعاً من التعبير، يفصح فيها المرء عن عوامل نفسية وآثار ماضية وحاضرة ورغبات وآمال مستقبلية.

والشخص الذي لا يعطى فرصة التعبير الحر ينكمش أو ينطوي ولا ينمو، أما الذي يعطى فرصة الإفصاح عن نفسه يتفتح كالزهرة، وتأخذ ميوله واستعداداته في التطور والنمو، تبعاً لمقدار الخبرة التي يلاقيها في حياته، على أن يتوفر لهذه الخبرة الجو الصالح للنشاط الحر الذي لا ضغط عليه.

وليس هذا النشاط الحر الذي نقصده مطلقاً من كل قيد، يجري وراء أهواء ورغبات وقتية، بل هو نشاط ذو غرض حيوي للطفل. وبعبارة أخرى هو نشاط لتحقيق غرض، أو الوصول إلى نتيجة لها أهمية في حياته. وهذا على العكس من المنهج القديم، الذي يضع أمام الطفل مواد ومعلومات ومهارات يجب على الطفل الإلمام بها، لغرض لا يعلمه ولا يشعر بمحولا يهتم له. ولما كان هذا يؤدي إلى فتور همة المتعلم، فقد وضع المعلمون له هدفاً اصطناعياً غير طبيعي، ألا وهو الامتحان، وخلقوا له باعثاً وضيقاً، ألا وهو الخوف والعقاب.

وعندما حاول رجال التربية القديمة إشراك الطفل معهم في تقدير الأغراض التي ترمي إليها التربية من تحفيظه تلك المواد، وممارسته لتلك

المهارات، وخضوعه للقواعد الموضوعية، أتوا له بأغراض مستقبلية، لا تتحقق في طفولته، بل في مستقبل حياته وهو كبير، فقالوا له: تعلم الآن واجتهد في صغرك كيما تكون ناجحًا في كبرك. فهم يهتمون حاضِر الطفل (أي طفولته) بما فيها من غرائز وميول واستعدادات ومواهب، في سبيل نجاحه في مهنته، أو في حياته الاجتماعية في المستقبل. ولكن من يدري أن تلك الأهداف التي نظمها للطفل في مستقبل حياته لن تتغير أثناء مدة دراسته، فتصبح قديمة قد أخنى عليها الدهر حين يتخرج إلى الحياة، فيكون بذلك قد فقد حاضره ومستقبله معًا؟

أما التربية الحديثة، فإنها تعني بحاضر الطفل قبل مستقبله، وتعني بالطفل قبل الرجل، على اعتبار أن الطفل الذي ينجح في طفولته، ويكون ذا صحة متينة وخلق قويم، وعقل راجح ووجدان سليم، ستكون أمامه الفرصة مهيأة والاحتمال كبيرًا ليكون رجلًا ناضجًا.

وتضع التربية الحديثة أهدافًا متغيرة متجددة، متمشية في هذا مع تجدد المجتمع وتغيره، فتظل بذلك نشطة فنية. ولكن كيف يلاحق الطفل هذه الأغراض المتجددة المتحولة؟ الجواب أن الطفل الذي يتعلم -عن طريق الخبرة الشخصية- السعي وراء هدف معين، يستطيع أيضًا أن يسعى وراء أهداف أخرى، مستفيدًا من خبرته في السعي وراء الأهداف السابقة. أما الذي يتلقى العلم خلاصة مصفاة نتيجة لخبرة الآخرين، فإنه يظل دائمًا محتاجًا لمعاونتهم، ولا يتعود السعي لنفسه. ولذا قال جون ديوي إن هناك علاقة ضرورية بين عملية التربية والخبرة الفعلية.

ولكن جون ديوي لا يرفض الفلسفة القديمة برمتها، ويقول إن المنهج القديم لا يخلو من شيء نافع مفيد، فإن كانت التربية القديمة قد أخطأت في إجبار المتعلمين على قبول معارف الكبار وطرقهم، وقواعد سلوكهم ومهاراتهم، فليس معنى ذلك أن معارف الكبار، وطرقهم، وقواعد سلوكهم، ومهاراتهم لا قيمة لها للمتعلم؛ لأن وضع التربية على أساس قد يقتضي اتصالاً وثيقاً بين الصغار والكبار للتوجيه والإرشاد. ونحن مع اتفاقنا مع جون ديوي في ذلك، نرى أن تؤخذ الحيلة في هذا الاتصال بين المعلمين والمتعلمين، حتى لا يتحول المرشد إلى حاكم بأمره، ويتخذ لنفسه سلطة رسم الطريق، ووضع الخطط لعملية التفكير دون إشراك المتعلم.

وليس القصد حين تنص على ضرورة اكتساب المتعلم للخبرات بنفسه، أن أية خبرة تكون مفيدة، فإن من الخبرات ما يكون ضاراً بأن يؤدي إلى عادة سيئة، كعادة التأخر عن المواعيد، أو عدم الترتيب في الحكم على الأشياء وهكذا. والعبرة بنوع الخبرات، فهذه بالإضافة إلى أنها يجب أن يكتسبها المتعلم بنشاطه الذاتي، يجب أن تؤدي إلى الاستزادة من الخبرة، وإلى الرغبة في مواصلة النشاط. فمن العبث أن نقول إن التربية القديمة كانت خالية من الخبرات، ولكن مما لا شك فيه أنها كانت خبرات من النوع الخطأ، أي النوع الذي لا يؤدي إلى الرغبة في الاستزادة من الخبرات، فكأنها طريق مقفل، وكأنها تقضي على نفسها بنفسها. وهي بذلك متعارضة مع تعريف جون ديوي للتربية والتعلم، الذي يدور حول عملية الخبرة التي تؤدي إلى الاستزادة من الخبرة، وتتعارض كذلك مع مبدأ من أهم مبادئ التربية الحديثة في نظر جون ديوي، وهو مبدأ استمرار

الخبرة<sup>(١١)</sup> أو اتصال الخبرات، ومعناه أن كل خبرة يجب أن تؤدي إلى أخرى تتلوها وتتصل بها. ولا شك في أن التربية القديمة قد فشلت في الوصول إلى تحقيق هذا المبدأ. لأن طريقة الحفظ والاستظهار لحقائق لا تمت إلى ميول الطفل بصلة، ولا تمثل في نظره غرضاً يسعى نحو، كانت تؤدي إلى الملل والسأم، وتشعره بالجهد الذي يبذله، حتى إذا انتهت المدرسة وارتفع الضغط عنه، رمى بالدراسة والكتب وما يمت إليها عن كاهله، وانطلق يبحث في الحياة عن أنواع أخرى من اللذة والاستمتاع وقضاء الوقت.

وتنص التربية الحديثة على أن يقف المتعلم موقفاً إيجابياً في عملية التعلم، وهو عكس موقفه في التربية القديمة، التي كانت تلقي عبء العمل على المعلم دون المتعلم. فهو الذي يبحث المادة، ويستوعبها ويقدمها للتلاميذ مهضومة ملخصة مبوبة، وما عليهم إلا استظهارها، فكأن هذه التربية القديمة منحصرة في تعويدهم التذكر والطاعة والاستسلام.

مثل هذا النظام ثبت بطلانه، وبعده عن أهداف التربية؛ لأن الشخص الذي يتخرج في نظام كهذا، لم يصب حتى التعلم الصحيح، بله التربية الصحيحة. وليس المقصود في التربية الحديثة إخراج نشء على نمط واحد، يتعلمون بطريقة واحدة في وقت واحد ومكان واحد. فإن الأفراد يختلفون بعضهم عن بعض، حتى إنه ما من اثنين يتفقان في جميع الصفات العقلية والجسمية والخلقية، فمحاولة تعليم عدد كبير من الأطفال بالطريقة الجمعية التقليدية، فيها مخالفة لأبسط قواعد علم النفس، وبالتالي أبسط

---

Continuity of Experience<sup>(١١)</sup>

قواعد التربية. هذا فضلاً عن أن تخريج الأطفال على هذا النمط، يضعف أخلاقهم، ويقعدهم عن الإقدام والاعتماد على النفس، ما دامت المدارس التي خرجتهم لم تلقَ عليهم مسؤولية ما.

ولقد حاولت التربية الحديثة معالجة مثل هذا النظام الفاشل بتأكيد أهمية الفرد، متخذة الديمقراطية هدفاً لها. فالديمقراطية أساسها احترام الفرد في حد ذاته، وبصفته غرضاً في نفسه. ولقد مضى الوقت الذي كان رجال التعليم يفخرون فيه بإمكانهم تعليم أكبر عدد ممكن من الأطفال بأقل مجهود وبأقل نفقات. وقد ثبت في مصر خطأ فكرة التوفير والاقتصاد بتخريج المعلم الذي لم يعد إعداداً كافياً. ثبت هذا في التعليم الإلزامي الذي مضت عليه فترة كافية للحكم عليه، بأنه تجربة فاشلة، لم تؤدِّ المقصود منها وهو نشر التربية، وذلك راجع لأسباب عديدة، من أهمها رخص المعلم الذي أنيط به هذا النوع من التعليم وسوء إعداده.

ونحذر المربين من أن يضعوا مقدماً، خطة جامدة مفصلة، بما يرومون أن يكون عليه النشء. فذلك يتعارض مع حريته في النمو تبعاً لمواهبه واستعداداته، وظروفه الاجتماعية والنفسية والجسمية. وما دامت كل هذه العوامل مختلفة، فمن الخطر أن نضع أمامنا صورة النتيجة التي نروم بلوغها، فذلك معناه صب الأفراد في قالب واحد، والقضاء على حريتهم وفرديتهم التي هي أهم ما يعتز به المرء في الحياة.

ونوضح هنا التباسًا، فهناك فرق بين الهدف والنتيجة. فالأهداف عامة متعددة، وسبل الوصول إليها كثيرة متنوعة، فلا ضير من أن نضع أمامنا هدفًا أو أهدافًا نسعى إليها، كأن يكون المرء سعيدًا كفتًا في المجتمع، أو أن يكون كامل الخلق. فالسعادة على أنواع، وفي احتفاظ المرء بفرديته سعادة لا تقدر، ويستطيع أفراد كثيرون أن يكونوا سعداء، كل على طريقته الخاصة التي تناسبه. كذلك قد يكون أفراد متعددون أقوياء الخلق، وكل له خلق يختلف عن خلق الآخر، فالخلق له صفات وأنواع كثيرة. أما أن نعين الصفات التي يجب أن تتوفر في كل فرد، وأن نضغط الجميع ليتساووا في تلك الصفات، فهذا ما يباه العقل السليم، وهو بكل أسفما تحاوله المدرسة القديمة، بوضع برامج جامدة موحدة مفصلة، وامتحانات قاسية شديدة، يجب أن يجتازها كل تلميذ، والويل له إذا رسب في واحد منها.

وإن إرشاد النشء وتوجيه حياتهم، ليس معناه فرض حياة شخص آخر وميوله ورغباته عليهم، فالمشرف أو المربي الذي يفهم حقيقة واجبه، يجب أن يكون متيقظًا منتبهًا لميول من يشرف عليهم، ولقواهم الكامنة؛ حتى يعمل على إنمائها وتفتيحها وتعهدها بالعناية. وعندئذ يجد نفسه أمام أفراد مختلفين في تلك القوى والميول. فيحافظ على اختلافها وتنوعها، بدلًا من توحيدها وضغطها. فالمعلم الذي يضطر التلاميذ لأن يلتحقوا بجمعية الخطابة مثلاً، لأنه لا توجد بالمدرسة جمعية موسيقية يقلب الأوضاع، لأن الجمعيات المدرسية، بل نشاط المدرسة ومنهجها وكل ما فيها، يجب أن يكون تابعًا لظهور ميول التلاميذ واستعداداتهم. وهذه الجمعيات تنشأ وتنمو لوجود من هو في حاجة إليها، بدلًا من أن يلتحق

التلاميذ بها لأن جمعية ما في حاجة إلى تلاميذ. كذلك مواد الدراسة يجب أن تتسع أو تضيق، تبعًا لحاجة التلاميذ إليها، فالمدرسة يجب أن تكون خادمًا لحاجات التلاميذ الحاضرة والمستقبلية، ويجب أن تدخل المواد الجديدة كلما ظهرت إليها الحاجة، وبذا تصبح المدرسة متمشية مع المجتمع، محافظة على نشاطها وحيويتها. أما المدرسة التي تضع منهجها وتثبت عليه، وترفض التغيير فيه، بحجة أنه منهج صالح، صرف في بحثه ودرسه الوقت والجهد، فإنها تجعل بينها وبين المجتمع حاجزًا؛ لأن المجتمع متغير، بحكم سنة التطور، وتصبح كالرجل الكهل، الذي يريد أن ينشئ أبناءه على ما كان هو عليه في صباه، بحجة أنه كان ناجحًا سعيدًا. وإذا كان هناك مبدأ ثابت يجب أن يحافظ عليه المربي، فهو مبدأ المحافظة على (نمو الطفل) أي (النمو بالحياة)، وعلى إيجاد البيئة المناسبة لهذا النمو المستمر. فلا نريد أن يتطرف المربي، فيترك التدخل القديم وفرض شخصيته إلى الوقوف مكتوف اليدين، تاركًا التلاميذ في فوضى واضطراب. وإن دراسة المربي لعلم النفس والصحة والتربية، لتعطيه فكرة عن الاتجاهات والطرق التي يسترشد بها في توجيه حياة تلاميذه، فيجب أن تكون لديه فكرة عامة عما يجب أن يفعله، وروحًا يسترشد بها في معاملته لهم.

ويجب ألا يقتصر المنهج على مجرد كمية من المعلومات مقسمة إلى مواد، بل يجب أن يكون (وحدة) متماسكة متصلة الأطراف، متجمعة حول هدف معروف. يعطيها قوة دافعة، وينفث فيها الحياة، ويجعلها دأب السير لبلوغه وتحقيقه. ونصل إلى هذا الغرض بجعل المنهج قائمًا على (الخبرة) الحقيقية، أي مزاولة التلاميذ لنواحي الحياة بأنفسهم، بدلًا من

الاطلاع عليها من بعيد. فعلى المدرسة أن تبني نظامها على أساس مبدأ الوحدة في النمو، وأن تقلع عن تقسيم الطفل إلى جسم وعقل ووجدان؛ ولذا يجب أن تكون جميع الخبرات، التي يكتسبها في المدرسة وغيرها، مستدعية لكل حواسه ونشاطه الجثامي والعقلي والوجداني، من غير إنكار لأحد تلك المظاهر. وعلى الإدارة المدرسية أن تترك المدرس حراً مع التلميذ في أن يحبب معه أرجاء ذلك العالم الفكري والوجداني، وأن لا تحدده بدرس في الجغرافيا، في الكتب وعلى المقاعد من غير حركة، أو يدرس في الأشغال بالخشب والصلصال، من غير كتب أو تباحث أو مناقشة أو اطلاع، فكلاهما نشاط عقلي جسمي وجداني، وتجريد أحدهما من الآخر، خروج عن الحقيقة الثابتة لا بالبداهة فحسب، بل بالتجارب العلمية أيضاً. فالأشغال اليدوية مجال لتدريب الجسم والعقل معاً، وليست قيمتها في بضعة حركات يدوية، أو في مهمة يتعلمها الطفل. ولو كان هذا قصدنا لكنا فشلنا فيها فشلاً ذريعاً. ولقد أثبت الأستاذ بير الإنجليزي هذه النقطة في أبحاثه بجلاء.

وإن تقسيم المنهج، إلى مواد منفصلة، لكل منها مدرس مستقل، خروج على طبيعة الكون، وعلى طبيعة الإنسان. فالكون لم يقسمه خالقه عز وجل إلى جغرافيا منفصلة عن التاريخ الطبيعي، وعن الحساب والهندسة، وعلم طبقات الأرض. فالجغرافيا وصف الأرض، والأرض وما عليها من حيوان ونبات وإنسان، تتفاعل مع بعضها في عمليات كيميائية واقتصادية وفلكية واجتماعية، وكل من الحيوان والإنسان يخضع لعمليات وقوانين طبيعية ونفسية. وهكذا نجد أن الكون وحده لا تقسيم بها، وأن



هذا التقسيم لا وجود له في الحقيقة الخارجية، فكأننا بتقسيمنا إيها نعطي المتعلم صورة غير حقيقية عما نعلمه. ثم إن العقل ليس مقسمًا إلى حجرات وإدارات، بعضها يشغل بالرياضة، والآخر بالفن والجمال أو الاجتماع، بل إن الحياة واحدة، عقلية وجدانية نزوعية في آن واحد. وأية عملية عقلية مهما صغرت أو كبرت، لها هذه الصفات، فمن العبث إذن محاولة شغل الطفل في درس ما (بإدراك) الحقائق، وفي درس آخر (بالتفكير) في عمليات حسابية، وفي درس ثالث (بتقدير الفن والجمال والانفعال به). هذا كله مبني على سوء الفهم لعلم النفس، ولطبيعة الحياة النفسية.

فالواجب إذن نحو تلك الأقسام التي توجد بين العلوم المختلفة، على قدر الإمكان، وأن تكون نظرتنا نظرة جامعة محيطية لكل تلك المواد كوحدة مترابطة، متصلة أسبابها ونتائجها، محبوكة أطرافها؛ لأن الطفل هو محور المدرسة ومحور عملية التعلم، ولم تكن المواد سوى وسائل للوصول به إلى أحد أغراض التربية، ألا وهو تثقيفه، وإحاطته بميراث الإنسان الثقافي. غير أن توريث الثقافة الإنسانية لأبنائنا ليس بأي حال أهم أغراضنا أو محور عمل المربي، وإنما تكون الطفل ونموه، أهم بكثير من فتات الثقافة التي يتلقاها في المدرسة.

ولا تزال المدرسة المصرية بعيدة كل البعد عن المنهج المطلوب، فبالإضافة إلى أن منهجها لا يزال مقصورًا على المواد الشكلية، فإنها حين تحاول الاقتراب من الحياة، لا تقترب منها اقترابًا كافيًا، وتبقى على كثر

منها، وتكف التلاميذ عن الامتزاج بها، وتكتفي باطلاعهم عليها من بعيد، فوسائل الإيضاح والنماذج والصور تستعمل أحياناً بمدارسنا. ولكن هل من يرى صورة شجرة كمن يغرسها ويتعهدا وينميها؟ وهل من يرى صورة نبات القطن كمن يسير في حقول القطن، ومن يرى صورة البقرة كمن يلمسها ويسمعها ويحلبها ويقودها ويقدم لها الطعام؟، فوسائل الإيضاح ليست هي الحياة. والرحلات المدرسية ظاهرة طيبة انتشرت في مدارسنا ونسر لها، ولكننا لا نكتفي بها. فالرحلات تقرب التلاميذ من الحياة، ولكنها ليست هي الحياة، فمن يزور الفلاح في حقله لا يعيش عيشة الفلاح. ومن يزور البحار في مصنعه ليس كمن يعالج الخشب بنفسه ويصنع منه الأشياء، ومن يتنزه في الصحراء ساعة أو ساعتين ليس كمن يفكر فيها أسبوعاً أو أسبوعين. ومن يسمع عن الحياة النيابية والانتخابات ليس كمن يمارسها في الجمعيات المدرسية أو الحكم الذاتي بالمدرسة وهكذا.

ومهما يكن من أمر المنهج وصورته، فواضع المنهج يجب أن يضع تلك الصورة بناء على ما يراه من حياة التلاميذ. وبعبارة أخرى يجب أن يأخذ منهم ويرده إليهم، فهي صورة منظمة لما يفعلونه وليس جدولاً أو خطة مفصلة لما هو مطلوب منهم أن يصلوا إليه ويبلغوه. ولذا وجب على واضح المنهج أن يكون دائم الاتصال بحياة التلاميذ، وبالجمتمع الذي يعيشون فيه ويخرجون إليه.

ويستعمل المربون كلمة تضم كل ما في بيئة التلميذ ومجتمعه من أشياء مادية ومعنوية مما يراد أن تكون المدرسة على اتصال وثيق به، وهي كلمة

culture. وربما كانت كلمة (حضارة) أنسب الكلمات العربية لتأدية كل معاني هذه الكلمة الأجنبية، وهي تشمل ما يأتي:

أولاً: الخسارة المادية الظاهرة للعيان، كوسائل إنتاج السلع وتوزيعها وطرق بيعها وشرائها، وبالاختصار النظام الاقتصادي لشعب معين.

ثانياً: المعاهد والهيئات الاجتماعية التي تنطوي تحت النظام المادي السالف الذكر كحياة الأسرة، ونظام الحكومة، ونظام الصناعة والتجارة، والصحافة والإذاعة، والكنيسة والمدارس والكلليات، والنظام النيابي، وطرق التحدث، والآداب الاجتماعية العامة، وعادات الغذاء والملبس، والكلام والاستحمام، واللغة، وطرق الاستفادة من العلوم والفنون.

ثالثاً: نفسية الشعب الذي يعيش الطفل بين ظهرائه، كدوافع الأفراد الأولية واتجاهاتهم وأفكارهم، فإن عقليتهم ورغباتهم ومخاوفهم تحدد أعمالهم وحالتهم.

وأورد في هذا الصدد اقتراحين بمناسبة وضع المناهج في مصر، وهما:

أولاً: يجب أن يكون المعلمون ممثلين في لجان وضع المناهج؛ لأنهم يعلمون عقلية التلاميذ ومشاكلهم وميولهم.

ثانياً: يجب ألا تكون المناهج واحدة للمناطق المختلفة.

ثالثًا: يجب أن يكون المنهج أو البرنامج الموضوع عامًا إلى أقصى حد، مشتملاً على الاتجاهات والإرشادات العامة، وأن يقتصر على بيان الروح التي يجب أن تغشي المدرسة، والموقف الذي يجب أن يقفه المعلم من تلاميذه.

رابعًا: أن تشمل لجان المناهج أعضاء من أولياء أمور التلاميذ، ورجال الأعمال؛ حتى لا تكون المدرسة في واد والمجتمع في واد آخر.

خامسًا: أن تشمل اللجان مختصين في التربية وعلم النفس، حتى يستطيعوا جعل المنهج متمشيًا مع مراحل النمو ومميزات الطفولة، ومع الحركات الحديثة في التربية في جهات العالم المختلفة، وحتى يستطيعوا أن يصفوا الظروف المناسبة للتجارب الجديدة في ميدان التربية والتعليم.

ومهما يكن من محتويات المنهج، فالطريقة من اختصاص المعلم وحده، ولا يجب أن يشتمل عليها المنهج، فسلوك المعلم مع تلاميذه مسألة خاصة به وبهم، أي تتوقف على شخصية وشخصيتهم، وعلى ظروفه وظروفهم، ما دما قد وضعنا له الأهداف التي يجب أن يتجه إليها في تربيتهم. وليس معنى هذا أن يترك أمر المعلم من غير إشراف، فإذا ما أردنا الاطمئنان إلى حسن أدائه لعمله، وحسن فهمه لسياسة المنهج وروحه، وصلنا إلى ذلك من طريقين:

أولًا: حسن إعداده والدقة في اختياره عملاً بالمثل السائر:

إذا كنتَ في حاجةٍ مرسلاً فأرسل حكيمًا ولا توصِه

ثانيًا: اشتراك الناظر معه في وضع السياسة وتهيئة الظروف التي تسهل له عمله، والاشتراك معه في حل ما يستعصي عليه حله من المشاكل، أو ما يخرج عن اختصاصه من الأنظمة، كالمسائل المالية وما شابهها. ولا شك في أن المدرسة الصغيرة تعين على كثرة اشتراك الناظر مع معلميه في الناحية التربوية أو الفنية، بدلًا من اقتصره على الناحية الإدارية التي تلجئه إليها كثرة العمل، وسعة المدرسة في النظام المصري الحاضر.

وإن الروح التي نشير إليها في كلامنا هذا، لتعارض مع طريقة التعميم والتقنين، التي يميلها النظام المركزي الحاضر. فإننا لا نكتفي بتقسيم القطر إلى مناطق، ولكننا نود أن تكون كل مدرسة مسئولة عن مناهجها وروحها وتقاليدها، وأن يظل بها ناظرها ومعلموها طيلة حياتهم العملية، وأن ينالوا ترفيتهم بها، مهما علت، حتى يستطيعوا أن يغرسوا الغرس، وأن يتعهدوه ولقد كان النظار الإنجليزي في المدارس الثانوية المصرية ثابتين في مدارسهم ما داموا في مصر، وقد كان لهذا أثر محمود في خلق الصيغة التي اصطبغت بها كل تلك المدارس. فلما تركوها وحل محلهم النظار المصريون وكثر تنقلهم، فقدت كل مدرسة طابعها الخاص وأصبح الجميع على حد سواء.

ويجمل بنا قبل وصف الاتجاهات الحديثة في المناهج أن نورد وصفًا عامًا لما يدور في المدرسة الحالية، حتى نستطيع أن نتبين مواضع الضعف في المدرسة القديمة.

يلاحظ في المدرسة المصرية الحالية الاهتمام بالمعلومات والحقائق العلمية، التي تدرس على شكل مواد منفصلة. فمدرس اللغة العربية لا يحدث التلاميذ في الكيمياء، ومدرس الكيمياء لا يأبه للغة، لأن الحصّة ليست حصّة لغة. ومدرس الحساب لا يأبه لنشاط التلميذ الرياضي أو الاجتماعي، إلا إذا كان هذا من الأعمال الإضافية التي تحال عليه، وهكذا. وكل مادة لها امتحان خاص بها إذا رسب فيه التلميذ رسب في كل المواد، ولا ينفعه أن يكون قويًا في مادة أخرى، كأن كل مادة لها قدسية في حد ذاتها.

ولا شك أن الامتحانات من أكبر مساوئ هذا النظام الحالي؛ لأنها تصرف المتعلم عن النواحي الاجتماعية والخلقية والرياضية، التي لا يمكن تقديرها بالدرجات، إلى الناحية العلمية التي يمكن تقدير حقائقها ومعلوماتها من حيث الكم، ولو أنها لا يمكن تقديرها من حيث جودة فهم التلميذ لها واستيعابها، وحسن استخدامها في حياته الخاصة والعامة.

ويغل يد المعلم ويعوقه من الاتجاه الصحيح أيضًا، كثرة عدد التلاميذ في الفصول، التي بلغ البعض منها أربعين وخمسين تلميذًا، مجتمعين في غرفة ضيقة، فمهما كان المعلم ماهرًا صبورًا مخلصًا، من المستحيل عليه في مثل هذا الظرف أن يهتم بأكثر من الشكليات والمظاهر في التربية والتعليم.

ولا شك أن تلك الفصول الكبيرة معناها انضواء عدد كبير من التلاميذ، المختلفين في العقلية والميول والاتجاهات والاستعدادات تحت

اسم فرقة واحدة، وكأنهم في مستوى واحد، ولكن علم النفس الحديث قد بين كثرة الفروق الفردية بين تلميذ وآخر، ومدى تنوعها، سواء كان ذلك في الذكاء العام، أم في القرى الخاصة، كالقدرة على تذكر أشياء معينة، أو الانتباه لأشياء من نوع معين وهكذا. كما أن من التلاميذ من هو عملي، أي يميل للتطبيق وممارسة الأشياء العملية باليد والحل والتركيب، ومنهم من يميل إلى التفكير المعنوي، الممثل في رموز أو أفكار مجردة من المحسوسات<sup>(١٢)</sup>.

وإن تقسيم التلاميذ في نظامنا الحاضر، إلى فرق وفصول على أساس عمرهم (الزماني)، لا يؤدي إلى حسن استفادتهم، حتى من الحقائق العلمية. فالأطفال الذين عمرهم واحد ليست مقدرتهم العقلية واحدة. فمنهم الذكي ومنهم الغبي، ومنهم السريع ومنهم البطيء، ومنهم العملي ومنهم اللفظي أو المعنوي كما قدمنا، والأولى تقسيمهم تبعاً لمقدرتهم العقلية، مع ملاحظة نموهم الاجتماعي والبدني أيضاً.

هذه هي أهم الصفات البارزة التي تصطبغ بها مدارسنا في الوقت الحاضر، والتي تصطبغ بها التربية القديمة أيضاً. ولقد وجه المفكرون في عصور التاريخ هجمات إلى تلك التربية القديمة مثل كومينيوس وروسو وبستالثرى وهربارثوفرويل. وكانت فلسفتهم ترمي إلى عدم تضحية حاضر الطفل في سبيل مستقبله، وبعبارة أخرى إلى العناية بالطفل نفسه وبصحته

---

(١٢) انظر كتاب (نفسية المراهق) الفصل الرابع والعاشر والحادي عشر.

وميو له واستعداداته، وتمهيد الفرصة له ليحيا حياة سعيدة، بصرف النظر عما سيشغل به في المستقبل. كما تضمنت فلسفتهم جعل التربية صادرة عن الطفل نفسه، بدلاً من أن تتمثل في ضغط آتٍ من الخارج. ولقد تبعت نظرياتهم بنظريات ومبادئ أخرى في عصرنا هذا، أخذت أشكالاً وأسماء عديدة ولكنها تتلخص في اتجاهين.

الأول: يتضمن النظريات والآراء التي تجعل المنهج عبارة عن معلومات كثيرة، مقسمة إلى مواد، تتخللها امتحانات وتطبيقات. ولا ترى النهاون مع الطفل في هذه الامتحانات؛ حتى لا يتعود الكسل، والرفاهية الضارة بخلقه.

الثاني: يتضمن النظريات والاتجاهات التي ترمي إلى استبدال المواد بالخبرات الصادرة عن الطفل ذاته، بدافع من نفسه، لا بدافع المؤثرات الخارجية.

ولقد تعددت الاتجاهات الحديثة التي ثارت على (منهج المواد) القديم. وأخذ المفكرون ورجال التربية الأمريكيون وغيرهم يطبقون نظرياتهم الحديثة، فنتجت عدة اتجاهات في المنهج، يندرج تحت كل منها أسلوب معين. وهي وإن اختلفت في طرق التطبيق وفي الأساليب فإن أهدافها العامة واحدة، ولنتحدث عنها فيما يلي:



### منهج النشاط:

هو المنهج الذي يقوم على خبرة التلاميذ ونشاطهم، وهو يختلف اختلافاً بيناً عن منهج المواد. فالأول وإن احتوى معلومات ومواد لا يقتصر عليها. فهي وسيلة لا غاية، ونشاط التلميذ في فهم البيئة التي يعيش فيها يكسبه الخبرات والمعلومات اللازمة، لأن التلميذ الذي يريد أن يفهم البيئة تماماً، يجب أن يعيش فيها، وينتقل بين نواحيها المختلفة، وأن يلمس حرها وبردها، وأن ينتقل في طرقها ومواصلاتها، وأن يأكل من نباتها ويشرب من مائها، إلى غير ذلك. وفي أثناء هذا كله تتجمع لديه المعلومات من خبرته الخاصة المستقاة من المصادر الأصلية.

أما منهج المواد فمادته مستقاة من الكتب أو من المعلم، فهي ليست نابعة من نفس التلميذ أو خبرته. فتظل غريبة عن نفسه ولا تصبح جزءاً منها. والنشاط الذي يحدث في منهج المواد نشاط عرضي، غير مقصود في ذاته، لأنه مجرد وسيلة إلى المعلومات، كعمل خريطة يوضح عليها توزيع الحاصلات أو صناعات الأهالي أو التضاريس، إلى غير ذلك، والأجدر أن تعتبر الخبرات جزءاً من الحياة، وأن تكون غرضاً في ذاتها، ولو أن اكتساب الخبرات لا يمكن فصله عن كسب المعلومات.

### المنهج القائم على المشروعات

يمكن أن يكون المشروع عملاً فردياً أو جمعياً، وهو عمل له برنامج أو خطة مرسومة لها هدف ترمي إليه. كمشروع دراسة تربية الدواجن، أو

صناعة شيء معين، أو دراسة بيئة معينة وهكذا. ومن الخطأ أن تجعل المشروع قاصرًا على درس أو حصة، فهو أوسع وأعم من ذلك، وكله وحده متماسكة تدور حول مركز يجمع كل أجزائه. حتى ولو قسمت هذه على عدة حصص، فهو ليس أجزاء متسلسلة، وإنما هو جسم واحد. ويلاحظ في المشروع أن يكون مركزه الطفل، وبعبارة أخرى يكون نشاط الطفل وأغراضه المحور الذي يدور حوله المشروع، ويحوي المشروع مادة مشكلة كبيرة، يمكن تقسيمها إلى مشاكل أخرى صغيرة أو فرعية. وهذا الوضع يقرب المنهج من الحياة الحقيقية. فهذه ليست معلومات منفردة على المرء أن يحفظها، وإنما الحياة مشاكل عليه حلها بطرق مختلفة تبعًا للظروف. وما دامت الحياة الحقيقية مكونة من أفراد كثيرين يتعامل معهم المرء، فالأفضل أن يشترك في المشروع مجموعة من التلاميذ، حتى يكون اشتراكهم وتعاونهم وتقاسمهم العمل أقرب إلى الحياة الحقيقية. كما أن استمرار العمل فترة طويلة من السنة الدراسية، يشبه مشاكل الحياة التي ليست مقسمة إلى دروس كل منها ساعة واحدة، وإنما تمتد أيامًا أو أسابيع أو أشهرًا تبعًا لتعقدها واتساعها. وهذه المشاكل التي يصادفها الإنسان في الحياة تستدعي منه تفكيرًا وبحثًا عن المعلومات، ونشاطًا ذا أنواع متعددة، نشاطًا متغيرًا مستمرًا، تارة يزيد وتارة يقل، وتارة يكون نشاطًا عقليًا وتارة يكون بدنيًا، أو كلاهما معًا. ويستدعي العمل تارة والإنسان منفرد، وتارة عليه أن يتعاون مع غيره. وهو في أثناء كل هذا يتعلم وينمو جسمًا وعقلًا وخلقًا. وهنا تتضح أهمية المشروع في المدرسة؛ فإن الاهتمام ينصرف عن المادة وحدها إلى الهدف الذي يرمي إليه المشروع. وفي أثناء سعي الأطفال

نحو هذا الهدف يصيرون أهدافاً أخرى كثيرة، وتكون الأهمية التي تعطي لكل خبرة ولكل علم محددة بقيمتها في حل المشكلة العامة، أو تحقيق الهدف الذي تسعى إليه.

### منهج الوحدات:

اتبعت بعض المدارس الأمريكية فكرة تقسيم البرنامج إلى أجزاء، كل منها وحدة متماسكة، تعالج على حدة، وتوجد بينها ارتباطات ولها مركز.

ولقد بدأت الفكرة بأن أعطي للمعلم حرية تقسيم البرنامج إلى الوحدات المطلوبة، تبعاً لظروفه وظروف تلاميذه. ولكن لما انتشرت الفكرة، أخذتها بعض المدارس التي لم تثق في معلمها الثقة الكافية، والتي أرادت أن تضع البرنامج لجميع معلمها، فأعطتهم تلك الوحدات مقسمة، ولم تترك لهم حرية تقسيم البرنامج، ففقدت الفكرة روحها ومرونتها.

ولكن لو بحثنا في حقيقة هذا المنهج، وجدنا أنه لم يخرج عن كونه منهج مواد، والفرق فقط في اتساع الأجزاء، من دروس قصيرة إلى وحدات كبيرة، ما دامت الفكرة الأساسية هي برنامج مقسم موضوع وضعاً منطقياً، بدلاً من الوضع (السيكولوجي). فدراسة موضوع النهضة أو إحياء العلوم في أوروبا على أنه وحدة متماسكة، أو على أنه سلسلة دروس، لا يخرجها عن حيز المادة التاريخية، ولا ينفي أن المادة قد تكون في حد ذاتها هي الغرض لا الطفل وخبراته. ولو أن هذا النهج يمتاز عن (منهج المواد) بأن ميل التلاميذ وشوقهم قد يراعى عند اختيار الوحدات المذكورة.

### منهج (الموضوعات) أو (أوجه الاهتمام) :

يقوم هذا المنهج على استنباط (وجهات نظر) أو (أوجه اهتمام) تغطي البرنامج، فتدرس كل مواضيعه من وجهة النظر الموضوعية التي يوجه إليها الاهتمام، كدراسة تاريخ العالم من حيث أثره في تطور فكرة الاستقلال القومي، أو دراسة جغرافية العالم من حيث علاقتها بتطور الإمبراطورية البريطانية وهكذا. وهذا الاتجاه قد وضع لدراسة المواد الاجتماعية كالجغرافيا والتاريخ، ويفترض أن كل الموضوعات يمكن السير فيها على هذا النمط. ولكن ليس هذا من السهل، فليس من اليسير أن تدرس كل المواضيع من وجهة نظر واحدة؛ لأن كل موضوع أو كل درس يشمل نقطة معينة تكون وجهة النظر فيها خاصة بها.

كما أنه من الخطأ، بل من الخطر أن نسمح لوجهة نظر معينة بأن تغطي البرنامج كله أو أغلبه أو جزءاً كبيراً منه، حتى ولو كان ذلك ممكناً. فالمعلم وتلاميذه يجب أن يتصفوا بالمرونة، وأن ينظروا إلى كل موضوع النظرة المناسبة له التي تتفق مع طبيعته. فلو درسنا تاريخ مصر من حيث نمو الروح الوطنية المصرية، لما أمكننا أن نطبق وجهة النظر هذه عند دراستنا لتاريخ النهضة الأوروبية مثلاً. وإذا جعلنا رائدنا الناحية الدينية، لما أمكننا تطبيقها على كل المنازعات الأوروبية أو الآسيوية وهكذا، لأن كل موضوع من هذه المواضيع يجب أن تكون له وجهة النظر الخاصة به، وأن يستغل لفائدة التلاميذ لأكثر من غرض واحد.

### منهج المنافع الاجتماعية :

يتجه أصحاب هذا المنهج إلى جعله مفيداً في حياة التلاميذ خارج المدرسة، فهم يفترضون أن الغاية من المدرسة إعداد الطفل ليعيش سعيداً، ولا يكون هذا إلا إذا استطاع أن يلم بمشاكله ويحلها حلاً يضمن له التغلب عليها، وهذا يتطلب تربيته تربية تجعل سلوكه ناجحاً موفقاً.

ويقترح واضعو هذا المنهج، اشتراك التلاميذ في مواقف حقيقية من الحياة، ليتعلموا فيها الخبرات التي سيصادفونها فيما بعد، على أن تكون هذه الخبرات موزعة على نواحي الحياة.

ويقول أنصار هذا المذهب<sup>(١٣)</sup> إن دراسة الحياة الاجتماعية تبين أن هناك مراكز رئيسية، تلتف حولها نواحي النشاط الاجتماعي، ويمكن اعتبارها مشتركة في جميع المجتمعات. ويقول كازول وكامبل، إن بعض نشاط القبائل الأولية يتجه نحو حماية حياة أفرادها وممتلكاتهم، ولا يزال هذا الاتجاه ظاهرة في حياة المجتمعات المتعدنية الحديثة، وتتجمع حوله أنواع كثيرة من النشاط. فمثل هذا المركز، أو المنفعة الاجتماعية، لا بأس مطلقاً أن يستغلها المنهج ما دام موجهاً إلى معونة النشء على الاشتراك في حياة المجتمع.

---

(١٣) الأستاذ كازول Caswell رئيس قسم المناهج بكلية المعلمين بجامعة كولمبيا.

هذا وهناك عدا الاتجاهات السالفة الذكر في مسائل المنهج، اتجاهات أخرى يزفها بعض رجال التربية وفلاسفتها في أمريكا، وتعدادها هنا أكثر مما يتسع له المقام.

ومهما يكن من أمر الاتجاهات التي يتخذها كل واحد عن علماء التربية، تنفيذًا للمبادئ الأساسية للتربية، فإن هناك اعتبارات عامة، يجب أن يسترشد بها كل من يفكر في وضع منهج للأطفال. ونبحثها فيما يلي:

يجب أولاً أن نكون في اختيارنا لمواد المنهج مقبدين بالأغراض العامة التي نرمي إليها من التربية؛ حتى نتحاشى التناقض في عملنا، فأولياء أمور التلاميذ يرغبون في تزويد الطفل بما يكفل له كسب العيش في الحياة المستقبلية، ويعتبرون ذلك أهم غرض من التربية والتعليم. ولكن اعتراضنا على ذلك، هو أن الاكتفاء بالإعداد للمهنة أو الحرفة فيه جنائية مزدوجة على الطفل، في حاضره ومستقبله؛ لأن الطفل له غرائز وميول يجب ألا نقف في سبيلها، فإذا اقتصرنا على تعليمه ما يلزم للمهنة المستقبلية، لم نترك له مجالاً لأن ينمو ويتوسع جسمه، ولا لعقله أن يتدرب ويتسع. ونضطر عندئذٍ إلى إهمال نواحٍ كثيرة هامة من تربيته، كالتربية الخلقية والصحية والاجتماعية. وقلو أطعنا أمور التلاميذ، واسترسلنا معهم في ضرورة الإعداد للمهنة فقط، جنينا على هؤلاء الأطفال الصغار، وحرمانهم من التمتع بطفولتهم، والاستفادة منها للمستقبل، فينشئون ضعاف الخلق والإرادة، سقيمي التفكير بسبب التخصص المبكر. فالطفل الذي ينشأ منذ نعومة أظفاره صانعاً مثلاً، قد لا يعرف كيف يستفيد من

وقت فراغه، ولا يمكنه أن يجاري العالم في نواحي النشاط الإنساني المختلفة، فينشأ بذلك قاصرًا من الناحية الاجتماعية، فضلًا عن قصوره في النواحي الأخرى.

ويكون الضرر في التخصص المبكر عادةً أشد خطرًا على الصناع وأصحاب الحرف والمهن البسيطة، لأن عملهم لا يتطلب منهم سوى حركات معينة غير معقدة، لا تحتاج إلى ثقافة واسعة، وتكرر طول اليوم، ومن يوم إلى يوم طيلة حياتهم، فلا يكون أمام عقولهم مجال لأن تشخذ؛ لبساطة العمليات العقلية التي تتطلبها حرفهم، ولا سيما في الأيام الحديثة، التي ساد فيها نظام التخصص في المصانع. فتجد السلعة الواحدة تمر على عشرات العمال، وكل منهم يضيف إليها جزءًا بسيطًا، يتكرر في جميع القطع ولا يتغير. ولا يخفى أن مثل هذا النظام يبعث الملل في نفس العامل؛ لخلوه من الابتكار، ولتحديد مهمته بالنسبة لذلك العمل تحديدًا يجعله كالآلة تمامًا. ولذا وجب لمصلحة العامل، من الوجهة العقلية والخلقية والاجتماعية، أن يعوض هذا النقص أثناء العمل، بهوايات مختلفة متنوعة متجددة أثناء الفراغ، كالاشتراك في الحفلات الرياضية، أو مسابقات العدو والسباحة، والمسائل الاجتماعية، والاشتغال بالتصوير أو الفوتوغرافيا، أو النزعات الخلوية، إلى غير ذلك مما يجدد النشاط البدني والعقلي، ويثير الشغف والشوق وحب الاستزادة من العلم، والتمتع بمناظر الطبيعة وجمالها وهوائها، فيتمتع العامل بحياته المتمتع الواجب، الذي يكون من أثره ازدياد قدرته على متابعة العمل.

والإعداد للمستقبل نوعان: الإعداد للمهنة كما تقدم، والإعداد للتقدم بوجه عام، حتى يمكن للجيل الإنساني أن يصل إلى مستوى أرقى من الذي وصل إليه الجيل الذي سلف. والفرق بين الإعدادين، هو أن الإعداد للمهنة يقتضي تزويد الطفل بما يفيد في مهنته فقط، ولكن الإعداد الذي تبغيه التربية لا يقتصر على ذلك، بل يشمل إعداد الإنسان من نواحٍ متعددة، حتى يتقدم ويرقى ويزيد في تراث الإنسانية. فإذا أردت أن تعد طفلاً إعداداً حقيقياً يجب أن تزوده لا بما يحتاجه في مهنته فقط، بل بكل ما يمكن أن يتزود به لأجل أن يتقدم في جميع النواحي الإنسانية. وفي ضوء الاعتبارات السابقة نستطيع أن نحدد الغرض من مراحل الدراسة المختلفة فيما يلي:

### رياض الأطفال:

نخطئ كثيراً إذا نظرنا إلى رياض الأطفال كمرحلة ترمي إلى إعداد الطفل لمرحلة أخرى، أو لغرض مستقبل محدد كل التحديد، ففكرة الإعداد في رياض الأطفال فكرة خاطئة من أساسها؛ لأنه من المستحيل في ذلك الوقت معرفة مستقبل الطفل، كما أن إعداد له لغرض معين مستقبل يؤدي إلى إهمال حاضره، أي إهمال طبيعته، وعدم العناية بميوله وحاجاته وغرائزه الفطرية وتربيتها وتقويتها. فما هو الغرض الصحيح الذي نرمي إليه في هذه المرحلة إذن؟ إن الغرض الصحيح من هذه المرحلة هو الاهتمام بطبيعة الطفل، وإيجاد الفرص الكافية الملائمة التي تساعد على النمو تبعاً لقوانينها الطبيعية، في الطريق الصالح المستقيم، الذي يضمن



مصلحة الطفل ومصلحة المجتمع، فضلاً عن وضع الأسس الثابتة للعادات الصالحة. قد يعترض البعض علينا في ذلك بقوله: إذا كان هذا هو كل ما ترمي إليه رياض الأطفال، فلماذا لا نبقي الطفل في المنزل، حيث يمكن لطبائعه وغرائزه وميوله أن تنمو وتتفتح؟<sup>(١٤)</sup>

والجواب على ذلك أن المنزل -في أغلب الأحيان- لا تتوفر فيه الظروف والفرص التي تتوفر في المدرسة. فقد يكون ناقصاً من الوجهة الاجتماعية؛ إذ لا يمكن أن يشبه المدرسة من حيث سعة الاختلاط والتنوع في الحياة الاجتماعية. كذلك خبرة الأم والأب بالتربية والصحة قد تكون قليلة، على الرغم من أن الأم تزودها الطبيعة بالغرائز التي تمهد لها مهنة التربية. غير أن الإحاطة بنتائج الأبحاث والعلوم الحديثة من الوجهتين الصحية والنفسية ضرورية لمن يشرف على الطفل، وهذا ما لا يتوفر في الأم أو في الأب عادة، لأن أعمالهما اليومية تحول بينهما وبين ذلك.

#### المدرسة الابتدائية:

وكذلك الغرض من المدرسة الابتدائية لا يكاد يختلف عن الغرض من رياض الأطفال، فالطفل في المدرسة الابتدائية لا يزال في مرحلة التكوين، التي تتفتح فيها غرائزه وميوله واستعداداته، فعلينا أن نعني بهذه الميول والاستعدادات والغرائز كما عني بها في الرياض. فضلاً عن أن إعداد الطفل للمستقبل يجب أن يكون على أساس ما يبدو عنده من ميول

---

(١٤) قد سبقت مناقشة ذلك الموضوع في فصل (عوامل التربية)، ولذا اكتفينا بالتلخيص هنا.

وقدرات جسمية ونفسية، وهي لا تظهر بشكلها النهائي قبل نهاية لك المرحلة؛ ولذا يجب ألا نفكر في مستقبل الطفل تفكيراً نهائياً عندئذٍ. أما المرحلة التي تظهر فيها الاستعدادات والغرائز والميول بشكل واضح فهي المرحلة التالية، مرحلة المراهقة. وعلى ذلك فالغرض من المدارس الابتدائية يكاد يكون نفس الغرض الذي نرعى إليه في رياض الأطفال، أي العناية بحاضر الطفل والاهتمام بغرائزه واستعداداته وميوله، وإيجاد الظروف والفرص المناسبة التي تساعد على النمو الطبيعي المتزن.

#### المدرسة الثانوية:

أما المدرسة الثانوية، فيجب كذلك أن تعد الناشئ للحياة العامة لا للتخصص؛ لأن التلميذ عندئذٍ يكون في دور المراهقة، ولا يكاد يكتمل نموه قبل الخروج من تلك المدرسة. فهو إذاً في حاجة إلى العناية من كل الأوجه، أي من الوجهة الصحية والعقلية والخلقية والوجدانية. غير أنه نظراً لقربه من مرحلة التخصص في الجامعة أو في العمل المهني. ونظراً لأن مواد الثقافة كثيرة متنوعة، فيحسن بنا أن نسمح بشيء من التوجيه في نهاية تلك المرحلة، فنختار من بين نواحي الثقافة العامة العديدة ما يتفق مع ميول التلميذ، ومع فكرته عن ناحية الاختصاص. وفي هذا توفير لوقته وجهده، من غير إضرار بإعداداته العام الذي حرصنا عليه في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية.

والمدرسة الفنية أو الخصوصية، كالمدرسة الصناعية أو التجارية مثلاً، يعهد إليها بالتلميذ في المرحلة المعادلة للدراسة الثانوية، فيجب أن تقوم هي أيضاً بنصيبها من تربية التلميذ وثقافته، على أن يكون هذا عامّاً لا تخصص فيه. ويجب أن تسعى تلك المدرسة إلى التمشي مع ميول التلميذ واستعداداته، فتوجهه إلى الناحية التي تأنس منه قوة واستعداداً لها، فذلك يعود عليه بالخير والنجاح فيما بعد. أما إذا أرغمناه على أن يدرس ما ليس لديه استعداد له، وقدرة على فهمه ومتابعته، فإنه يظل دائماً على مضض في دراسته، وفي عمله بعد التخرج، وتصبح فرصة نجاحه في حياته أقل من زميله الذي يقبل على عمله بنشاط وشوق.

ونظراً لأن المدرسة الفنية يوجه إليها عادة التلاميذ الذين يقصدون الانتهاء من دراستهم بعد وقت قصير، فلا بأس من أن توجه دراستهم في النصف الأخير من الدراسة إلى الناحية العملية، على ألا يهمل مع ذلك أمر ثقافتهم العامة، وتربيتهم من النواحي المختلفة، أسوة بزملائهم الذين بالمدارس الثانوية. وتختلف المدرسة الفنية عن المدرسة الثانوية بازدياد الصبغة العملية فيها، فهي تتيح للتلاميذ ذوي الصبغة العملية أن يتابعوا ميولهم وطرق الدراسة التي تناسب استعداداتهم. ولكن نحذر المربين من أن يسمحوا للناحية العملية بأن تمحو الناحية النظرية محوّاً تامّاً، كما أن المدرسة الثانوية يجب أن تسمح للناحية العملية فيها بأن تبرز وتبقى.

ولقد ألفت وزارة المعارف الإنجليزية (أو مجلس التعليم البريطاني) لجنة لبحث موضوع التعليم في دور المراهقة، فأصدرت تقريراً هاماً يعد من

أحسن الوثائق عن التعليم في دور المراهقة. وكانت هذه اللجنة برئاسة السير هنري هادو، فسمي تقريرها (تقرير هادو). ولقد تناول هذا التقرير مشاكل كثيرة من التعليم في دور المراهقة، منها مشكلة التعليم الفني، فأشار بإنشاء نوع معين من المدارس أنشئ فعلاً تحت اسم (المدارس المركزية)، وهي تقابل عندنا المدارس الفنية، وتفضلها من الناحية التربوية. فهي لا يقصد منها أن تكون معامل صناعية لتعليم صناعة فحسب، بل يقصد منها التربية أيضاً كما يقصد من المدارس الثانوية. ولكن التفرقة بين هذين النوعين من المدارس، بنيت على أسس من التربية وعلم النفس في غاية الواجهة، وجديرة بأن تراعى عندنا أيضاً، وهي أن التلاميذ ليسوا كلهم على غرار واحد من الواجهة النفسية، فلكل ميول واستعدادات وقوى عقلية تختلف لحد ما عن غيره، وتلك الفروق تجعل جمع عدة أفراد في فصل واحد وتعليمهم بطريقة واحدة غير مجدٍ، فضلاً عن الكره والسأم الذي يتولد في نفوس من لا تلائمهم طرق الدراسة الثانوية. ولقد وجد العلماء الذين بحثوا تلك الفروق، أن بعض التلاميذ ذوي نزعة نظرية أو معنوية، أي يميلون إلى الأشياء المجردة عن المحسّات، وهؤلاء يسمون لفظيين، أي يفكرون بالألفاظ لا بمحسّاتها. ويقابلهم العمليون، وهؤلاء يميلون إلى الناحية العملية، لذلك أنشئت المدرسة المركزية المذكورة لتأخذ الفريق العملي من التلاميذ، وتقوم بتربيتهم وتعليمهم بالطريقة التي تلائمهم، وتؤهلهم للناحية العملية في الحياة، أما التخصص المهني فلا يكون إلا في نهاية مرحلتها.

وليس معنى هذا أن تصبح المدرسة الثانوية نظرية بحتة، بل على العكس يجب أن توفى حقها من الناحية العملية أيضًا. فإن التلميذ المتفوق من الناحية النظرية ليس من الضروري أن يكون ضعيفًا من الناحية العملية، وغالبًا ما تكون هذه مصدر سرور له، فيجب إعطاؤه فرصة لإشباع ميوله إلى النواحي التطبيقية والعملية أيضًا. وقد يكون التلميذ الذكي في الرياضة والهندسة، ميالًا إلى فلاحه البساتين أو الأشغال اليدوية أو التجارة أو المساحة، وغيرها من الأشياء العملية في المدرسة. أما التلميذ الضعيف الذكاء، الذي يكره الاستذكار، فلا تلذ له الناحية النظرية ولا تلائمه عادة، وإذا كان التلميذ ذكيًا، فالمدرسة الثانوية قد تكون أفضل له، ولكن ميله أيضًا جدير بالاعتبار، فليس الذكاء وحده هو الاعتبار الوحيد في دخول المدارس الثانوية؛ لأن بعض التلاميذ الأذكياء لا يميلون إلى التعليم الثانوي، فلا يجب أن تجبرهم عليه، حين يكونون بطبيعتهم ميالين إلى الناحية العملية، لأن المدارس المركزية تكون حينئذ أفضل لهم وأنجح.

وليست المدرسة المركزية مهنية فحسب، بل تجمع الناحيتين، فهي مدرسة بكل معاني الكلمة، وإنما أعدت لتربية نوع معين من الاستعدادات، فيجب أن تتوفر فيها كل وسائل التربية المناسبة لهذا الدور من النمو، وهو دور المراهقة.

نرى مما سبق إذن، أن كلاً من المدرسة الثانوية والمدرسة الفنية يجب أن يكون ملائمًا لميول التلاميذ. وما دام التلميذ في ذلك الوقت لم يتم نموه بعد فهو إذن محتاج إلى العناية به وبحاضره، فيجب أن نعني في كليهما

بالحياة الاجتماعية والرياضية والثقافية، كالنشاط المدرسي، من رحلات وتمثيل وحفلات وموسيقى وهوايات وغير ذلك. هذا عن مراحل التعليم المختلفة وأثر التخصص فيها، ولنعد الآن إلى الكلام عن المبادئ التي تراعى عند وضع المنهج.

بما أن الإنسان وريث الحضارة عن أجداده، وبما أن الصلة بين الحاضر والماضي وثيقة، وجب علينا إذن أن نحافظ على تلك الصلة ونقويها بتزويد الطفل بخبرة الأجيال الإنسانية في الأزمنة السابقة، إذ أن حضارة اليوم ليست إلا نتيجة لحضارة الأمس. وكذلك من الوجهة النفسية، يجب أن نحافظ على طبيعة الطفل لأنها هي كل ميراثه من الجنس الإنساني. وهكذا نجد أمامنا أساساً مزدوجاً من الأسس التي يقوم عليها المنهج، ألا وهو الإحاطة بالميراث الثقافي أو الحضارة الإنسانية مع المحافظة على طبيعة الطفل فهي ميراثه الطبيعي.

وهناك غرض آخر يحاول البعض أن يقنعنا به، وظل زمناً طويلاً قائماً بالرغم مما وجه إليه من حملات، ذلك هو مبدأ التدريب الشكلي، القائم على نظرية الملكات القديمة، وملخصه أن بعض المواد توضع في المنهج لا لما تحويه من مادة مفيدة، بل لأنها تدرب ملكة من ملكات العقل، كالذاكرة والملاحظة والتخيل وهكذا. وعلى ذلك يكون هذا المذهب وليد نظرة الملكات، لأنها هي التي افترضت أن العقل مقسم إلى ملكات كالتي ذكرناها. ولذا فإن بعض المشتغلين بالتعليم كثيراً ما يجيبونك، إذا سألتهم

عن الأساس الذي يقوم عليه وضع علم كالمهندسة مثلاً في المنهج، بأنها تشحذ الفكر أو تدرب التفكير الصحيح أو تقوى الاستدلال وهكذا.

وعلى هذا الاعتبار لا يهتم واضع المنهج بفائدة بالعلم أو المادة من حيث ما تحتويه من معلومات، أو من حيث فائدتها في الحياة العملية، وإنما من حيث فائدتها التدريبية، فهي الكفيل الوحيد لإدخالها ضمن مواد الدراسة على حد رأيهم.

ويترتب على الأخذ بهذا المذهب ألا تفضل مادة على أخرى بسبب نفعها، ما دامت قد تساوتا في الفائدة التدريبية. فاللغة اللاتينية عندئذٍ تتساوى مع الهندسة أو لعبة الشطرنج في قيمتها، إذا تساوت في تدريبها للعقل، ما دمت قد صرفنا النظر عن محتويات كل منها أو فائدتها في الحياة. ولو كانت نظرية الملكات صحيحة، لانتفعنا من التدريب الشكلي أجل الفوائد، ولوفرت علينا كثيراً من الجهد والوقت الذي نصرفه في تكوين عادات التفكير الصحيح، وغيرها من العادات العقلية أو الخلقية المرغوبة. غير أن نظرية الملكات قد نقضتها من أساسها تجارب علم النفس الحديثة، التي أثبتت عدم وجود تلك الملكات العامة المزعومة، فانهار بذلك مذهب التدريب الشكلي بدوره، وبطل الأخذ بمقتضاه عند واضعي المنهج. ومن أمثلة تلك التجارب ما قام به الدكتور سلايت<sup>(١٥)</sup> على الذاكرة، فأثبت عدم انتقال التدريب من ناحية من نواحي الذاكرة بالطريقة المزعومة إلى ناحية أخرى، إلا في أحوال قليلة معينة، مما يثبت أنه من الخطأ إدخال أية

---

(١٥) Sleight.

مادة في المنهج اعتمادًا على فائدتها التدريبية، وملخص هذه التجارب  
مذكور في كتابه المسمى Educational Values and Methods.

ويعتبر (الشوق) مبدأ من المبادئ الهامة، التي يجب أن تراعى عند  
اختيار مواد المنهج وأوجه نشاطه. ولكن هل يكفي لإدخال المادة بالمنهج  
أنها مشوقة مسلية بصرف النظر عن فائدتها العملية والعلمية والخلقية؟  
الجواب طبعًا بالنفي؛ فالشوق لا يقوم وحده كأساس للمنهج، والواجب أن  
تكون المادة أو الخبرة المنتقاة شيقة، بالإضافة إلى جميع الأسس الأخرى،  
وهذا ما يجب أن ينطبق على كل الأسس الأخرى أيضًا.

وهناك اعتراض كثيرًا ما يوجه إلى جعل المواد شيقة، على اعتبار أن  
حياة الطفل المستقبلية لن تكون شيقة مسلية، فإذا جعلت المدرسة سعيدة  
وكل ما فيها شائقًا، نكون قد أسأنا إلى الطفل؛ لأننا لم ندربه على الحياة  
التي سيخرج إليها، وقد تكون مريرة قاسية. ويقول أنصار هذا الرأي: يجب  
أن نجعل المدرسة خالية من التشويق، وأن نجعل العمل يتطلب جهدًا عنيقًا،  
وأن نعوذه استساغة المادة على كره منه، حتى تضمن بذلك سرعة اندماجه  
في حياة المستقبل؛ لأن الحياة الهينة لا تعود بذل الحمد والصبر على  
المشاق.

ولكن هذا الرأي متطرف، نعم إن التلميذ الذي لم يتعود بذل الجهد  
يصعب عليه الاندماج في الحياة فيما بعد، غير أن السرور والشوق لا  
يتعارضان مع بذل الجهد، بل على العكس يبذل الطفل أكبر جهد في



أحب الأعمال إلى نفسه، وأكثرها تشويقاً له وهي التي تكون أدام أثراً في نفسه؛ لأن السرور يحمله على تنامي ما يبذله من جهد وعناء، وبذا نكون قد جمعنا بين الطرفين، السرور والجهد.

وقد يحدث أن يكون أبلد التلاميذ أمهرهم في الألعاب الرياضية، وقد تفخر به المدرسة لأنه يكسب لها الجوائز والمسابقات، فيبذل جهداً عنيقاً في سبيل نصرتها في ملعب الكرة مثلاً، ويصرف الوقت الطويل في التدريب حتى يتفوق ويرفع اسم مدرسته؛ ذلك لأن له شوقاً إلى هذه الناحية الرياضية بينما يندم شوقه للناحية الدراسية، وهو ولا شك يتعب في لعبه ويجهد، ولكنه يتناسى ذلك للذة التي يجدها أثناء اللعب. وقد يكون مثل هذا الشخص ناجحاً في حياته المستقبلية، بينما الشخص المتفوق في الناحية الدراسية، قد تدفعه ظروف الحياة إلى ناحية تحتاج إلى مجهود بدني كبير فيفشل فيها. والمواد الدراسية أكثرها جاف إذا نظرنا إليها من حيث أنها مجموعة حقائق لا تعرف قيمتها. فماذا يهم الطفل من أن يعرف خط عرض لندن أو نيويورك، أو عدد أنهار أوروبا؟ فالجغرافيا من حيث حقائقها المجردة مملة، إذا استظهرت استظهاراً، ولكنها لا تكون مملة إذا شعر الطفل بقيمتها في حياته واستثير شوقه إليها. كذلك الجبر، له فائدته في الحياة العملية ولا يمكن الاستغناء عنه، ولكن أين للتلميذ أن يعلم ذلك. فالتلميذ لا يرى للجبر قيمة باعتبار حياته الحالية، ونحن نراه مفيداً له باعتبار حياته المستقبلية. إذن فإما أن يسقى الدواء مرّاً كما هو، أو نضيف إليه ما يساعد على استساغته، ففي المدرسة إذا أردنا أن نحيط الطفل علماً بالحقائق التي وصل إليها الجيل الإنساني وجب علينا أن نمزجها

بلون شيق لحد ما، وأن نشعره بقيمتها له، وأن نجعلها تحل مشاكل من مشاكله التي يهتم بها. ومن ناحية أخرى إذا أجبرت التلميذ على تعلم مادة ما، وأرغمته إرغامًا، فرما أورثت فيه كرهًا لها، فتكون النتيجة أن يحدث عكس الغرض الذي كنت تريده، فإذا أردت مثلاً أن تثبت فيه حب المذاكرة ولجأت إلى العصا، فقد يطيعك طيلة وجودك، ثم يطلق الدراسة والكتب في غير وجودك. ثم إن القسوة والإكراه قد يسببان عقدًا نفسية تتصل بالمدرسة ومواضيع الدراسة فيها، فتسبب كرهًا واشمئزازًا لا يحصى من نفس الطفل.

ثم إن الشوق له أثره الكبير من حيث الناحية التدريبية أيضًا، أي من حيث تكوين العادات. فإذا كان العمل شيقًا، رغب التلميذ في معاودته مرات متعددة، فيصبح عادة متأصلة لديه. ولكن إذا لجأنا إلى طريقة الإرغام فإن العادة تأخذ وقتًا أطول في التكوين، هذا إن لم يمتنع تكوينها كلية، من ذلك يتبين لنا أن طريق التشويق أقصر طريق.

ومن الأسس المعترف بها عند المربين في وضع المنهج (النشاط الذاتي)<sup>(١٦)</sup> وبعبارة أخرى يجب أن تختار المواد التي تعطي الطفل فرصة لاستخدام نشاطه الذاتي، وهو الصادر من تلقاء نفسه وبدافع منها. والطفل يولد مليئًا بالنشاط، وتلك طبيعته فلا فائدة من محاولتنا أن نخلق ذلك النشاط، وكل ما علينا هو ألا نقف في سبيله، باعتراض حركة الطفل ولعبه وهواه. وواجبنا كمربين أن نهيب له الوسائل اللازمة لاستخدام ذلك

---

(١٦) يجمل بالقارئ مراجعة الفصل السابع في هذه المناسبة.

النشاط. حقيقة إن الطفل إذا ترك وشأنه، مال إلى تحقيق ذلك النشاط، ولكننا كمربين يجب ألا ندع تلك القوة الحيوية الكبيرة تمر، من غير أن نستفيد منها في تربية ذلك الطفل، فبدلاً من أن نتركه يلعب بأي شيء يقع عليه نظره، هيأنا له فرصة اللعب في ظروف خاصة وبوسائل خاصة، تعود منها الفائدة عليه، لا في ترويح نفسه وإراحة بدنه فحسب، بل في تربيته تربية مقصودة في اتجاه معلوم. فالطفل ميال للحركة محب للاستطلاع بغريزته، وهذه القوة نستخدمها لإيقافه لا على أسرار الناس وما هو ممنوع، بل في استطلاع مخبآت العلوم والقوانين الطبيعية وأسرار البيئة التي يعيش فيها، لزيادة خبرته بتلك البيئة، فتتسع ثقافته ويشحذ فكره.

وبعض المواد تعطي فرصة أكبر لذلك النشاط الذاتي من غيرها، فمثلاً الأشغال اليدوية والرسم فيهما مجال للنشاط العملي والتلقائي أكثر من الجغرافيا والتاريخ، وهذان فيهما مجال أكثر من الحساب والهندسة، بدليل أنك تجد لدى الأطفال شيئاً من الحماس عند استقبال حصص الأشغال والرسم؛ لأن مثل تلك الحصص تعطيتهم فرصة لأن يعملوا ويبتكروا، والابتكار ليس إلا نتيجة للنشاط الذاتي، ولو أن طريقة تدريس هذه المواد يمكن تعديلها بحيث تعطي فرصاً عظيمة للنشاط الذاتي.

ومن أهم القواعد التي نسترشد بها عند عمل المنهج (ربط المواد) بعضها ببعض، فلا نترك جزءاً من معلومات التلميذ معلقاً حائراً، لا علاقة له بغيره من الحقائق، فعقل الإنسان دائماً يميل بطبعه إلى التوفيق بين محتوياته؛ لأن هذه هي الوسيلة الوحيدة التي يفهم بها ما يلقي إليه. فإذا لم

تساعد التلميذ على إيجاد الروابط بين المواد الجديدة والقديمة، بقيت هذه المواد الجديدة حائرة غير مفهومة، أما إذا وفق بينها وبين المحتويات الأخرى، فهمت واتضحت وأنتجت الفائدة المطلوبة منها.

وهناك بعض المواد التي ندخلها في المنهج؛ لأنها وسيلة لربط المواد بعضها ببعض، أي لأنها تساعد على حفظ المواد الأخرى وإيضاحها، كإيضاح الجغرافيا بشيء من التاريخ، وإيضاح التاريخ بشيء من الجغرافيا. فمثلاً عند دراستنا للجغرافيا الطبيعية لإقليم ما، ومحاولة بيان أهمية تضاريسه، تزيد دراستنا وضوحاً وجلالاً إذا ذكرنا بعضاً من الحوادث التاريخية، التي لعبت فيها تلك التضاريس دوراً هاماً، كاعتراضها طرق المواصلات في الحروب التي وقعت مثلاً. وفي دراستنا لحدود مصر، بدلاً من أن نكتفي بأن نقول إن مصر تحد شمالاً بالبحر الأبيض المتوسط، وشرقاً بالبحر الأحمر وهكذا، يمكننا أن نذكر أهمية تلك الحدود في صد الغارات المختلفة في أزمان التاريخ، والدور الذي لعبته الصحراء الغربية في الحرب العالمية الثانية وهكذا.

وكذلك في دراستنا لتاريخ مصر في عهد المماليك، أمامنا مجال متسع لشرح أهمية موقع مصر الجغرافي، بين الشرق والغرب والمستعمرات الأوروبية في بلاد الهند وغيرها، وعلاقة ذلك بحملة نابليون على مصر إلى غير ذلك.

ويرى بعض المربين التمشي مع مبدأ الربط إلى درجة أبعد، فبدلاً من ربط مادتين ببعضهما، تربط عدة مواد ببعضها عن طريق مركز معين، وهذا

ما يطلق عليه اسم (التركيز). أي تركيز المواد والخبرات حول محور خاص معين، تتفرع منه المواد المختلفة في البرنامج، وتدرس على أنها فروع لهذا المحور.

وهذا المبدأ يلطف الأضرار التي تنتج من المبدأ السالف إذا بولغ فيه، إذ يحسن عندئذ أن تكثر المواد التي تدرس، وأن توجد بينها الروابط العديدة. فمثلاً قصة من القصص كألف ليلة وليلة، ترد فيها أسماء تاريخية وجغرافية، ويرد فيها ذكر لبعض الصناعات، ويرد فيها كثير من الأدب، ووصف لبعض الرحلات البرية والبحرية، هذه الأشياء كلها تصبح مواضيع للدراسة بالمناسبات المختلفة. وهكذا تنهياً الفرصة لدراسة العلوم المختلفة، وتزويد التلميذ بكثير من المعلومات. فمثلاً بمناسبة قصة السندباد، ندرس شيء من الجغرافيا والملاحة البحرية وغير ذلك. وبمناسبة الأشعار التي ترد، ندرس شيئاً عن لغة العرب وأدبهم. وبمناسبة ذكر بعض الصناعات، ندرس شيئاً عنها. وهكذا تكون الدراسة كلها حول ذلك المحور وهو القصة.

وتختار في العادة مادة من المواد تكون لها علاقة بالمواد الأخرى، ومنها تتفرع هذه المواد، وقد وجد أن أكثر المواد اتصالاً بغيرها هي الجغرافيا، فهي علم مقتطف من العلوم الأخرى، ولو أنها علم قائم بذاته طبعاً، بدليل أن لها غرضاً خاصاً بها يخالف الغرض الخاص من كل علم من العلوم الأخرى. ثم إن لها وجهة نظر خاصة بها رغم استعارتها للحقائق من تلك العلوم، فهي تدرس التوزيع النباتي مثلاً، بينما العالم النباتي يبحث الحياة النباتية من وجهة خاصة أخرى، غير وجهة التوزيع التي هي مبحث

الجغرافيا. وقد يغالي في التركيز مغالاة تجعل المحور الذي تدور حوله المواد مملاً مبعوضاً من التلاميذ لكثرة وروده أمامهم وتكراره، وعلى الأخص إذا كانت المناسبات التي توجد بينه وبين العلوم مناسبات غير طبيعية، تخلق خلقاً مجرد إيجاد المناسبة، كالمناسبة اللفظية أو محض المصادفة.

وهذا ما فعله أتباع هربارت، إذ غالوا في استخدام مبدأ التركيز مغالاة جعلت المربين يسخرون منهم، ويرى الأستاذ فندلي أن ميل الطفل واهتمامه دائماً موجه نحو بني جنسه من أفراد الإنسان؛ نظراً لأنه واحد منهم، والعلاقة بينه وبينهم وطيدة، سواء كانوا من أسرته أو من أمته، فيسره سرورهم ويحزنه حزنهم وتهمه مصالحهم؛ ولذا كانت الإنسانية أحق المواد بأن تجعل المحور الذي يدور حوله المنهج. ويوافق الأستاذ جون ديوي على مبدأ التركيز، قائلاً إن وقت الدراسة قصير، فالواجب أن يساعد التلميذ على تفهم المواد الدراسية المختلفة التي يتناولها في ذلك الوقت القصير، ولا يكون هذا إلا بالتركيز حول محور خاص، يلم شعث المواضيع المتشعبة ويجعل التوفيق بينها سهلاً.

ومن أهم المبادئ التي يجب أن تراعى في المنهج، المحافظة على (النمو المتزن والاهتمام متعدد النواحي). ومعنى ذلك أن يراعى في اختيار مواد المنهج أن تكون متنوعة، مثيرة لاهتمام التلميذ وشوقه نحو أشياء كثيرة، بدلاً من الاقتصار على نوع واحد من الدراسة، حتى كون نظرتة في الحياة واسعة، وحتى يستطيع أن يعيش عيشة متزنة، فلا يكون شديد الاهتمام بناحية خاصة، وجاهلاً بكل نواحي الحياة الأخرى؛ إذ أن هذا النمو

المتحيز نحو ناحية خاصة، لا يعطي الطفل المرونة التي تساعد على مقابلة الظروف المختلفة، والاستعداد لمواجهتها والاستفادة منها.

وهناك أساس سيكولوجي تقوم عليه القاعدة الخاصة بتربية الميول المختلفة عند الطفل، وهو أن وقت الطفولة يتميز بالمرونة. فالطفل يكون في صغره قابلاً للتشكيل، أي لتعديل غرائزه أكثر من الرجل الراشد، فطبيعته لا يمكن محوها بل تعديلها فقط، ومثلها في ذلك مثل الشجرة، يمكنك أن تعدل اتجاه ساقها ولكن لا يمكنك أن تغير من طبيعتها. فإذا ما كبر الطفل ووصل إلى دور المراهقة، ثم إلى دور الرجولة، قلت هذه القابلية للتعديل؛ لأن عاداته تكون حينئذ قد تثبت فيصعب تغييرها. فإذا تركنا الطفل ينمو ويكبر، وميوله قليلة أو ضيقة المدى، صعب فيما بعد عندما يخرج للحياة أن يكون ميولاً جديدة. ومثله في ذلك كمثل تعويد حيوان على طعام واحد يموت إذا لم يجده. وكذلك الحال مع التلميذ، فلو عودناه لتلقي المواد الدراسية فحسب، دون العناية بالأمور الاجتماعية والرياضية المختلفة، خرجنا إنساناً لا يعرف كيف يستفيد من وقت فراغه، أو يعني بالرياضة جسمه، لأن ميوله ضيقة محدودة. أما إذا عينا بتغذية تلك الميول المختلفة في صغره، أصبح رجلاً اقتصادياً أو مالياً أو رياضياً أو اجتماعياً، أي أن نواحي نشاطه تكون متعددة واسعة.

وهناك حقيقة سيكولوجية أخرى تتصل بما سبق اتصالاً وثيقاً، وهي أن الغريزة لها وقت خاص تظهر فيه، وتأخذ في النمو والاشتداد إلى وقت خاص وبعد ذلك تضعف. فإذا ما تركت بدون تغذية تضاءلت وضعفت،

وقد بنيت على ذلك قاعدة تربوية، وهي أننا لو تركنا تلك الغرائز تمر دون أن ننتهز الفرصة لتغذيتها، فإن الفرصة قد لا تسنح بعدئذٍ، ولا يمكننا الاستفادة منها بعد ذلك. وهذا يؤيده المثل السائر: «التعلم في الصغر كالنقش على الحجر». وكلنا يعرف صعوبة البدء في هواية أو مهمة أو حرفة في أثناء الكبر، فتعليم الموسيقى والألعاب الرياضية للأطفال أسهل من تعليمها للكبار.

مما تقدم يتضح لنا أهمية تغذية ميول الطفل، لا سيما إذا ما نظرنا إلى ظروف المدنية الحديثة، التي تقتضي من الفرد تخصصاً كبيراً في العمل، فإن هذه المدنية تبعاً لنظريات الاقتصاد الحديثة، تقتضي من الفرد الاختصاص الضيق كما قدمنا. فقد كان العامل فيما مضى يقوم بكل العمليات اللازمة لعمل سلعة ما، وكان في هذا مضيعة للوقت والجهد، بينما لو اختص العامل في عملية واحدة أمكنه التفوق فيها على غيره من حيث النوع والكمية. وإن الأبحاث الحديثة في علم النفس الصناعي، لتخرج لنا كل يوم نتائج جديدة خاصة بالعمليات الصناعية أو الإنتاج الصناعي، من حيث الملاءمة والتعب وكثرة الحوادث والإصابات أثناء العمل وهكذا. فكانت النتيجة أن أصبح العامل يضطر إلى تكرار حركات خاصة، تصبح بعد وقت أعمالاً آلية. فإذا اقتصر على هذه الأعمال التي تقتضيها حرفته، كانت النتيجة اعتلال صحته ونفسيته وضيق أفقه العقلي. أما إذا عني المرء أثناء طفولته بتربية ميوله، فإنه يحافظ على طبيعته، وينشأ صحيح البدن والخلق والنفس، وعندما يبدأ دور الرجولة، ويرى نفسه أمام



التخصص الضيق، يمكنه معادلة ذلك لنفسه، وأن يقضي وقت فراغه فيما يفيد، إذ يكون أفقه العقلي حينئذ متسعاً.

يتضح لنا من ذلك أهمية التربية والتعليم، فالتربية ليس معناها حشد المعلومات في الذهن، بل تربية الشخص من نواحيه المختلفة. فإذا تخرج من المدارس أناس ذوو أفق عقلي ضيق فكأننا لم نعلم ولم نربّ. ويتضح لنا ذلك من مقارنة التربية في مصر بالتربية عند الأمم الأوروبية الراقية، فالعامل هناك يعرف كيف يقضي وقت فراغه في الرياضة أو الاشتراك في الأندية والمجتمعات، وأصحاب المهن كالمعلم والطبيب وغيرهما، يستطيعون أن يقوموا في منازلهم بهوايات مختلفة، كإصلاح أدوات بسيطة، قد نلجأ نحن لاستئجار العمال لأدائها، وهي في نفس الوقت مصدر سرور وهو لهم في أوقات فراغهم.

ولا شك في أن طو مدة الدراسة من المبادئ التي تحدد اختيارنا لمواد المنهج وأوجه النشاط. فلو علمنا أن التلميذ سيستمر خمسة عشر عاماً في الدراسة لأعددنا له منهجاً موسعاً يشكل كل المدة. ولكن إذا علمنا أنه لن يستمر أكثر من الدراسة الابتدائية فقط، زودناه بالقدر الضروري من الثقافة، مبتعدين عن التوسع ومضيعة ذلك الوقت القصير فيما ليس له علاقة وطيدة بحياته. فمثلاً الطفل الذي سيستمر مدة طويلة، أمامه فرصة للتوسع في دراسة الجغرافيا الأجنبية، ولكن الطفل الذي سيقصر على المرحلة الابتدائية، تكفيه جغرافية بلاده وتاريخها، وكذلك التلميذ الذي سيستمر إلى المرحلة الثانية، لديه وقت يدرس فيه لغة أجنبية. أما الذي

سينتهي من المدرسة في سن مبكرة، قبل المرحلة الثانوية، فلا داعٍ للغات أجنبية في دراسته؛ لأن في وجودها جوراً على المواد الأخرى.

هذه هي القواعد الرئيسية التي تملّي علينا نظام المنهج، وتحدد اختيارنا لمواده وأوجه نشاطه، وليست تلك المبادئ التي ذكرناها لتؤخذ فرادى، بل يجب أن تؤخذ جميعها كأساس لاختيار مواد الدراسة وأوجه النشاط المدرسي فأية مادة تختار يجب أن تنطبق عليها كل هذه المبادئ أو الشروط. فليس لدى الطفل متسع من الوقت يصرفه في مادة تحقق مبدأً واحداً من المبادئ السالفة الذكر. فالمادة التي تغذي ميوله وتثير شوقه وسروره اليوم، يجب أن تكون مفيدة له في حاضره ومستقبله أيضاً، وما يفيد في وقت الفراغ يجب أن يفيد في وقت العمل. فالتزويج عن النفس بالألعاب الرياضية مفيد في وقت الفراغ، ومفيد في وقت العمل، ومقوِّم للجسم والعقل والخلق، وهكذا. والمواد التي تفيد في ربط الماضي بالحاضر يجب أن تؤدي إلى ربط الحاضر بالمستقبل كذلك.

نخرج مما سبق بنتيجة عامة، وهي أن التربية يجب أن تعد الطفل لا لكسب العيش فقط، بل للحياة بشكل عام لا خاص، أي للحياة من نواحيها المختلفة، فالحياة تتطلب من الفرد أشياء كثيرة جداً، ومهمة التربية إعداد الطفل لما تتطلبه الحياة بأنواعها المختلفة.

ولذا نجد أماننا كفتين عند وضعنا للمنهج:

أولاهما: فيها طبيعة الطفل ومواهبه وقواه الطبيعية، وميوله وغرائزه إلى غير ذلك.

ثانيتهما: فيها البيئة ومطالبها، البيئة من كل نواحيها الخلقية والاجتماعية والدينية والجغرافية، إلى غير ذلك، وإذا طبقنا ذلك على اختيارنا للمنهج اتضحت لنا الاعتبارات الآتية:

أولاً: نجد أننا مطالبون بالمحافظة على صحة الطفل وأخلاقه.

ثانياً: ثم إن علاقة البيئة التي يعيش فيها الآن بما مضى، تجعل لعلم كالتاريخ مركزاً هاماً في المنهج، فربط حياة الطفل الحاضرة ببيئة من سبقه، يستدعي وجود علمين كالتاريخ والأدب مثلاً، إذ فيهما صور من حياة الماضي بجميع فروعها. فضلاً عن أن الأدب مصدر لكثير من الآراء والأفكار ومصدر للاستمتاع الفكري والفني، لما فيه من جمال وروعة ووصف للطبيعة والحسن والجمال، وهذه ولا شك لها علاقة وطيدة بالتربية الجمالية.

ثالثاً: ويجب أن نوفق بين الطفل والبيئة الحاضرة، ولا بد في ذلك من العناية بلغته حتى يكون اتصاله بالبيئة أتم. فالجاهل بلغة بلاده لا يكون ملائماً للبيئة التي يعيش فيها بجميع مظاهرها. وإذا اتسع الوقت لتدريس لغة أجنبية كان ذلك مستحسنًا؛ نظرًا لاتصال البيئات المختلفة ببعضها اتصالاً وثيقاً.

رابعًا: أما عن الناحية الجمالية الفنية، فالعناية بها تكون عن طريق الموسيقى والرسم والأشغال اليدوية والأدب.

خامسًا: ولضبط معاملتنا مع بني الإنسان، ومراعاة الدقة في فهمنا للعلوم الأخرى، نجد أننا في حاجة لدراسة الحساب أو الرياضيات بوجه عام.

نخرج في النهاية بقائمة من المواد وأوجه النشاط الآتية وهي: الصحة والأخلاق والدين، والتاريخ والأدب، والموسيقى والرسم، والجغرافيا والعلوم الطبيعية والرياضية.

قد يوجه البعض اعتراضًا على تلك القائمة، بأن هذه المواد كثيرة على الطفل، وهذا الاعتراض ينطبق على المدارس المصرية لأننا لا نعرف الغرض من كثرة هذه المواد، ولكننا نقول: إن المقصود من هذه المواد هو أن يعطى التلميذ فكرة عامة عن كل مادة منها من غير توسع. ففي التاريخ مثلاً ليس من الضروري أن يدرس التلميذ كل شيء، كأسماء جميع الملوك وأعمالهم وغزواتهم، فهذه الأشياء لا فائدة لها في حد ذاتها وسوف تذهب أدرج الرياح بمجرد تأدية الامتحان. وإنما المقصود أن يأخذ التلميذ فكرة عامة عن بلاده وغيرها، وكذلك سائر المواد الأخرى ليس الغرض من دراستها تخريج مختصين فيها بل تربية التلاميذ وتثقيفهم، وما تلك المواد إلا وسيلة لذلك.

ويعترض البعض بأن كثرة المواد تشتت جهود التلاميذ، وأنهم لو درسوا مواد قليلة كانت استفادتهم منها أعظم، ولكننا نقول ردًا على ذلك، إننا لا نريد تخصصًا في المراحل الأولى من التعليم، والأفضل الإحاطة بالنواحي المختلفة إحاطة عامة بدلًا من التعمق في تفاصيل نواحٍ قليلة، وفي ذلك ضمان لتغذية ميول الطفل المختلفة، فضلًا عن أن وقت الطفولة يمتاز بالمرونة كما قدمنا.

## الفروق الفردية

### الشواذ

كثيراً ما ينعى الناس بعضهم بعضاً بالشذوذ، فيقولون إن فلاناً شاذاً، أو إن تصرفه في هذه المسألة كان تصرفاً شاذاً وهكذا، لكنهم لو علموا أنه ما من شخص قد سلم من الشذوذ، وأن كلاً منا شاذ، لحففوا من حملتهم على بعضهم، ولاقتصدوا في استعمالهم لهذا النعت بغير حساب.

إن كلمة شاذ تعني في العادة من خرج عن المألوف أو المعتاد. فالشاذ في ملبسه هو الذي لا يتبع الزي السائد، والشاذ في سلوكه هو الذي لا يطيع قواعد السلوك المرعية، المعترف بها في حيز المعقول.

وقد جرت عادة الناس على أن يحاولوا استئصال كل من يخرج عن القواعد المرعية في السلوك، من ملابس وكلام ومأكل ومشرب، فلو رأينا رجلاً يلبس ملابس الصيف الخفيفة في فصل الشتاء نظرنا إليه نظرة المستغرب ورمقناه شذراً، ولو أتى شخص إلى حفلة رسمية ساهرة بغير ملابس السهرة، امتعض الحاضرون واعتبروه شخصاً شاذاً. والتلميذ الذي يحدث ضجة في فصل تسوده الطاعة والاستسلام يثير غضب المعلم،

فيصل على تشذيبه وينعته بأنه تلميذ شاذ، وعلى العكس الطفل الذي يستسلم للأطفال فيضربونه ويؤذونه من غير أن يدافع عن نفسه، يعتبر تلميذاً شاذاً يحير معلميه وأبويه.

هذا عن المعنى العام المؤلف، الذي جرى عليه العرف. ولو أن الناس لا يشعرون بهذا المعنى صراحة، ولكنه من غير شك يدل عليه موقفهم وأعمالهم. ولو نظرنا إلى الموضوع نظرة علمية لسرنا شوطاً أبعد نحو الدقة، وخرجنا من نطاق التحيز الشخصي والنفسي والاجتماعي، وجعلنا موقفنا موقفاً موضوعياً، فمن الوجهة العلمية الشخص الشاذ هو الذي يختلف عن المتوسط، الذي يمثل غالبية الناس، فإذا كان أغلب الناس يستطيعون الإبصار بعينهم كان الأعمى شاذاً وكذلك الأعور، وعلى هذا المقياس يكون الأعرج والأحدب والأصم والأبكم.

والحقيقة التي لا يعلمها أغلب الناس، هي أنه على هذا الأساس ليس في الخلق من ليس شاذاً، فكلنا شواذ من ناحية معينة أو عدة نواحٍ، فقوة إبصارنا ليست متوسط قوة إبصار الناس أجمع، وطولنا ليس متوسط أطوال الناس أجمع. ولو فرض أن شخصاً كان يمثل المتوسط في الطول مثلاً، فإنه قد لا يمثل المتوسط في القوة البدنية، إذ قد يكون ضعيف البنية، فهو شاذ من هذه الوجهة، وإذا أراد اشخص الأنيق المعتني بنفسه ألا يكون شاذاً في ملبسه وألا ينقد، فإنه لن يستطيع أن يسلم من النقد في كل الظروف والأحوال، فهو إذا سلم من النقد في الأوساط الاجتماعية ذات اللهو والمرح والتباهي، فإنه لن يسلم من النقد في أوساط العمل

الجدية، إذ يرمونه عندئذٍ بأنه شاذ في شدة عنايته بمظهره، وقد يرمونه بالتخنث. فعليه إذاً أن يغير من سلوكه ليناسب كل ظرف، وهذا ما يفعله أو يجب أن يفعله كل منا ليساير المجتمع، ومن يعجز عن ذلك ينطبق عليه الاصطلاح الذي نحن بصدده، ويستحق عناية خاصة من علماء التربية وعلم النفس.

يتضح إذن أن الشذوذ على أنواع، فمنه الجسمي، ومنه العقلي، والوجداني والخلقي والاجتماعي. وهذه طبعاً متداخلة في بعضها، وإن الأطفال الذين في دور التعليم ليسوا كلهم سواء، من حيث الصفات الجسمية أو النفسية أو الاجتماعية، فبينهم فروق كثيرة في هذه الصفات تميز الواحد عن الآخر. إلا أن هذه الفروق قد تكون كبيرة ظاهرة للعيان في بعض الأحيان، كما أنها قد تكون صغيرة لا تلحظ إلا بالمقاييس الخاصة، في أحيان أخرى. خذ مثلاً الطفل الأعمى، فالفارق بينه وبين البصير واضح للعيان، بحيث لا يمكن أن يضمهما فصل واحد، وكذلك الأصم والأبكم، فيتعذر على المعلم أن يخاطبهم بنفس الأسلوب الذي يستعمله مع غيرهم، وأن يستعمل معهم نفس الوسائل التعليمية التي يستعملها مع غيرهم.

ولكن الطفل المتأخر في الذكاء ليس من السهل ملاحظة غيابه إلا بعد وقت، وبعد ملاحظة مستمرة، فالمعلم لا يكشف غيابه تلميذه إلا بعد أن يكلفه بعمل يرى سوء أدائه له، أو بعد أن يسأله فيرى سوء فهمه



للدروس، حتى إذا صرف معه جهداً مضميناً من غير فائدة، بدت له فكرة أن هذا التلميذ غبي لا يرجى منه نفع، في هذا الفصل على الأقل.

ولذا فإن الأطفال الشواذ يمكن أن نقسمهم إلى الأنواع الآتية:

أولاً: الشواذ من الوجهة الجسمية، ويشملون العميان، وضعاف البصر، والصم والبكم، وضعاف السمع، والمشوهين جسمياً، كالأعرج والأحذب، وضعاف القلب، والمصابين بالسل، ومن بهم عاهات النطق كالتهتة والتلجلج، إلى غير ذلك من العاهات الجسمية.

ثانياً: الشواذ من الوجهة النفسية أو العقلية ويشملون ضعاف الذكاء، أو من بهم ضعف في القدرات الخاصة كالقراءة والكتابة، والهجاء، ثم أيضاً من بهم شذوذ من الوجهة الوجدانية كالمريض النفسانيين.. إلخ. ويعتبر من الشواذ أيضاً الأذكاء والموهوبون الذين يزيدون في ذكائهم ومواهبهم عن الجموع زيادة ظاهرة.

ثالثاً: الشواذ من الوجهة الاجتماعية، وهم الذين يعجزون عن مسايرة المجتمع والنجاح فيه، لأسباب ليست في طاقتهم، أو خارجة عن إرادتهم، كالأطفال الأحداث المجرمين، والمتشردين والسارقين، والمشاكسين وغير المطيعين لمعلميهم وأولياء أمورهم، ويعتبر من الشواذ اجتماعياً الفقراء، الذين يوجدون في بيئة مدرسية غير فقيرة، أو الذين يعجزون عن مسايرة بقية التلاميذ؛ لعجزهم عن المأكل أو الملبس، أو ثمن الكتب وتكاليف الرحلات إلى غير ذلك.

ولنوضح هنا خطأ يقع فيه كثيرون، وهو تلك المغالطة التي مؤداها، أننا يجب أن نعلم العاديين أو الأصحاء أولاً، حتى إذا أتينا عليهم جميعاً بدأنا في تعليم الشواذ. إن موضع الخطأ والمغالطة في هذا القول يأتي من جهات متعددة، منها أولاً: أن الشواذ ليسوا فئة خاصة منفصلة نستطيع أن نهملها. فالأطفال العاديون والأطفال الشواذ متداخلون متطابقون، ومن يكون منهم عادياً اليوم قد يصبح شاذاً غداً، ومن يكون شاذاً اليوم قد يصبح عادياً غداً. خذ مثلاً الطفل المبصر، الذي سار في تعليمه حتى وصل إلى نهاية المرحلة الابتدائية، ثم أصيب بحادثة أفقدته بصره، فهل يدير المجتمع ظهره نحوه ويهمله بحجة أنه من الشواذ، وأننا لم نعلم الأصحاء أو العاديين عن بكرة أبيهم، فلينتظر في عقر داره جاهلاً منبؤاً حتى تنتهي حياته، ولما تنته البلاد من تعليم المبصرين بعد؟

خذ كذلك الطفل الذكي النابه الذي قد يصاب بمرض شلل الأطفال، فيقعده عن التنقل في حرية الطفل العادي، والذي يلزم بعد شفائه بلبس أطواق حديدية معينة لتعينه على المشي، والذي يضطر أثناء مشبه إلى عمل حركات غير أنيقة أو رشيقة، تضحك منه الأطفال الآخرون، أمن الضروري أن نضطره إلى تحمل هذه السخرية والمضايقة في نفس المدرسة العادية؟ أو نرسله إلى بيته حيث يقضي حياته جاهلاً واجماً، مستسلماً لأحلام اليقظة، والسكون المروّع؟. كذلك الطفل الذي أصابه صمم قد يشفى منه في سن متأخرة، فيبدأ في اللحاق بمدرسة، فيجد عندئذ أن من هم في سنه قد سبقوه في التعليم، فيطفق باحثاً عن مدرسة

تقبله فلا يجد. هذه كلها أمثلة تبين لنا بجلاء خطأ ذلك الفرض القائل إن الشواذ طبقة منفصلة عن الأطفال الآخرين.

وهناك خطأ آخر، وهو أن المدرسة العادية -أو التي يُظن أن كل من بها من الأطفال عاديون- ليست في الحقيقة إلا مدرسة للشواذ أيضاً؛ لأن بها من الأطفال من يرسبون السنة بعد السنة، والمرة بعد المرة، حتى تلفظهم المدارس ليأسها منهم، بعد أن يكونوا قد كرهوها، وبعد أن تكون قد تركت في نفوسهم أثراً لا يمحي، من قسوة المعلمين واحتقارهم لهم، ويأسهم منهم، أفليس هؤلاء الراسبون شواذاً، لأنهم عجزوا عن مسابقة المجموعة في سرعتها؟ أوليس الأجدى أن تنشئ لهم فصولاً خاصة، يسيرون فيها بسرعتهم الخاصة بهم، متمشين مع ذكائهم المحدود، فتوفر عليهم العقد النفسية، وكراهية المدرسة والانتحار، فضلاً عن وقت المعلم والأطفال الآخرين؟

تم هذا الكشف الطبي الذي نجريه على طالب الالتحاق بالمدارس كل عام، ما الغرض منه؟ وما الحكمة فيه؟ لقد أنشئ لضمان الاستفادة التلميذ من التعليم، فإن كان حاد الإبصار قوي السمع صحيح الجسم قبلنا، وظل كذلك بالمدرسة من غير كشف آخر خمس سنوات أو ستاً أو سبعاً. فهل من ضمان أنه لن يصاب بضعف البصر أثناء هذه السنوات الطوال؟ ثم إذا سلمنا بهما، فأبي عدة اتخذناها لتربيته وتعليمه بالمدرسة؟ أليس الملاحظ أنه يظل يتوكأ على ما بقي لديه من بصر أو سمع حتى يفنيه في قراءة الكتب المطبوعة طبعاً رديئاً، والأطالس ذات الأسماء الدقيقة، وفي

السهر ليالي طويلة استعدادًا للامتحانات؟ فما قول الذين يتمسكون بتربية الأصحاء أولًا؟ هل يرون طرد هؤلاء من المدارس، وإفساح كراسيهم لغيرهم من الأصحاء؟ أم يظلون بها يتأرجحون بين النجاح والرسوب على غير هدى؟، أليست هذه نتيجة تلك الفكرة المخطئة القائلة بتربية الأصحاء أولًا ثم بعد ذلك (بعد خمسين عامًا أو أكثر) نبدأ في تربية الشواذ؟

ثم أليس الأطفال الذين بالمدرسة -على الأساس الذي ذكرناه في مقدمة هذا الفصل- كلهم من الشواذ، لأنه ليس من شخص إلا وهو شاذ في ناحية من النواحي؟

ثم أين العدل وأين الديمقراطية وأين تكافؤ الفرص؟ أمن عدل أو منطق في حرمان طفل من التعليم؛ لأنه لا يستطيع أن يرى العلامات على بعد ستة أمتار، وإعطاء محله لآخر قد يكون أقل منه ذكاء وبنية، وأقل قدرة على الاستفادة من التعليم؟ أليس من واجب الدولة أن نعلم الجميع بصرف النظر عن عاهاتهم؟ وهل يعلم أصحاب المبدأ الخطأ أن ضعاف البصر أو السمع قد يكونون أكثر استفادة وأفيد لأمتهم من آخرين سليمي الحواس ناقصي الذكاء؟!

وإذا كنا قد أخذنا بمبدأ الكشف الطبي، أليس من العدل أن نأخذ بمبدأ (الكشف العقلي) أو بعبارة أخرى إعطاء الاختبارات العقلية لطالبي الالتحاق؛ لضمان التجانس العقلي بين المجموعة التي يسمح لها بالالتحاق؟

إن الفروق بين رأينا وبين ما هو حاصل في شأن الالتحاق بالمدارس، هو أن الكشف الطبي يفرز الداخلية، فيسمح للبعض بالدخول، ويترك الآخرين للفقر والجهل والمرض، ويضن عليهم بنعمة التعليم، فكأنهم من غير هذه الأمة وحقهم في التعليم غير معترف به.

ولقد أخذت الأمم المتمدنية مثل أمريكا وإنجلترا وفرنسا وألمانيا (سابقاً) بمبدأ تكافؤ الفرص، فأتاحت فرصة التعليم للجميع، ولم تحرم منها من أصابه مرض أو عاهة، أو نقص في الذكاء. بل سارت في هذا الطريق شوطاً بعيداً، فأعدت لكل فريق مدارس خاصة تعلمه بالطريقة التي تصلح له، ولم تعتذر بأنها لم تتم تعليم الأصحاء أو المتوسطين، أو بأنها لا توجد لديها مدارس من هذا النوع. وربما كانت الولايات المتحدة الأمريكية أسبق الأمم في هذا المضمار، أي مضمار العناية بالشواذ، فأحصتهم أولاً إحصاء دقيقاً لم يفر منه طفل، في غياهب الصحراء، أو ظلام الغابات، أو الفيا في الجليدية، أو الأدوية السحيقة، وأعدت لكل منهم مدارسهم الخاصة. وفرضت على كل ولاية وكل مدينة وكل قرية، أن تعلم أولادها تعليمًا إجباريًا، مهما كانت عاهاتهم، ففيهم الأعمى وفيهم الأصم، حتى من جمع بين عاهات العمى والصمم والبكم في آن واحد، أعدت لهم مدارس خاصة.

وإن المؤلف ليذكر بكل إعجاب شدة محافظة الولايات المتحدة الأمريكية على مبدأ الديمقراطية حيال هؤلاء الأطفال، إذ أن الولايات التي لا تتوفر لديها مدارس لمثل هؤلاء الأطفال أرسلت من يوجد بها منهم،

على نفقتها إلى مدارس في ولايات أخرى تتوفر لديها تلك المدارس. ونذكر على وجه التحديد طفلة في معهد نيويورك للعميان، كانت صماء بكماء عمياء، ولم تكن من أهل ولاية نيويورك بل من ولاية أكلاهوما، كانت هذه الطفلة تتعلم تعليمًا لا يقل عن تعليم أي طفل عادي في مدرسة ثانوية أو ابتدائية (على قدر مواهبها وطاقاتها طبعًا). وكانت ولاية إكلاهوما تدفع لها أيضًا مرتب مربية ومعلمة خاصة، مختصة بتربية مثل هؤلاء الأطفال.

بل رأينا أيضًا في هذا المعهد أخًا وأختًا، بهما عمى وصمم وبكم ونقص في الذكاء معًا، من ولاية متشجن، يتعلمان على حساب هذه الولاية، مع أن والدهما كان طبيبًا ثريًا، ومع ذلك لم يدفع لهما مليمًا واحدًا لتعليمهما أو لمصاريف معيشتهما، ومصاريف سفرهما لزيارة والديهما في الأجازات، بل كل هذا كان على حساب الدولة.

هيهات أن نصل في القريب العاجل إلى هذا الإيمان بتكافؤ الفرص، ولكننا بعيدون عنه بعدًا يفتت القلوب، ويجعلنا ننادي بوجوب الاقتراب منه على قدر الإمكان. وإذا قلنا على قدر الإمكان لا نقصد الحالة الراهنة، وإنما نقصد بعد بذل كل الجهود الممكنة لتوفير فرصة التعليم لكافة الشعب، الأصحاء والمرضى، العاديين والشواذ.

ألا ترى أن من الخرق أن نعمل على توفير سبل العيش والحياة للأصحاء، وأن نهمل المرضى وأن نرميهم في غيابة الجب؟ أليس إنشاء المستشفيات إيمانًا منا بأن الضعيف وذا العاهة يجب أن نعني بهما حتى

يسيرا في موكب التقدم والرقي، وحتى تسير القافلة كلها في طريق الحضارة  
كتلة واحدة؟

ولم يكن المدرس القديم ليفرق بين طفل وآخر، فكلهم في نظره  
أطفال عليهم واجب واحد، وعليه هو أن يلقيهم الغذاء الصالح بطريقة  
واحدة وفي وقت واحد؛ اقتصاداً للجهد والنفقات. هذا هو المبدأ الذي  
كان المعلم القديم يسير عليه، والذي لا يزال يسير عليه كثيرون، بل  
الغالبية من المعلمين وإن لم يعترفوا به، وإن اعترفوا فإنهم يبدون العذر بأنهم  
مضطرون إلى ذلك.

غير أن الخبرة والأبحاث العلمية قد أظهرت أن الأطفال (كبقية  
الناس) ليسوا سواسية، وأن منهم من يصير على أن ينال معاملة خاصة  
وطريقة خاصة، وعلى أن يستنفد من وقت المعلم أكثر مما يستنفد غيره،  
سواء في الإحاطة بالدرس أو في المعاملة. ولشد ما كان ضيق العلم القديم  
وحنقه على مثل هؤلاء الأطفال الذين كان يعدمهم صعبى المراس، شديدي  
المكر خبثاء، فتارة كان يلقبهم بأنهم أغبياء، وتارة ينعتهم بأنهم فاسدو  
الأخلاق، أو يصممهم بالمكر والدهاء. وعلاجه في كل الحالات لكل  
الأطفال، الأغنياء منهم والفاستدين والدهاء، هو العقاب والقمع؛ لإظهار  
سيطرته ومقدرته على تنفيذ ما يريد. فالغبي يعاقب كي ينشط، والمنصرف  
عن الدرس يعاقب كي يحضر ذهنه، والطفل الجبان الهيب يعاقب كي  
يتشجع، والذكي المتوقد القلق يعاقب كي يتزن ويتأدب ولا تسرع، وفاسد  
الخلق يعاقب ليحسن سيرته، والماكر الكذاب يعاقب ليكون من التوابين

الصالحين، فالعقاب إذاً دواء عام توصف كميات مختلفة منه باختلاف الذنوب والأحوال.

ولكن المعلم الحديث الذي يؤمن بالتربية الحديثة لا ينظر إلى جميع الأطفال بنفس العين، ولا يعاملهم بنفس المعاملة، ولا يصف لهم كلهم دواءً واحدًا، ويعلم أن الطفل الذي يشذ عن المجموعة، في الذكاء أو الخلق أو الجسم، يحتاج إلى المعونة والعطف أكثر من العقاب والتشريب.

ولقد انقضى الزمن الذي كان المعلم فيه يعتبر نفسه مختصًا بالتعليم (أي تلقين المعلومات) فقط، فلم يكن من شأنه أن يهتم بأمر الطفل فيما عدا هذا، فأصبح المعلم الآن مربيًا، وباحثًا اجتماعيًا، يهتم بأمر الطفل في المدرسة، وفي المنزل، وفي المجتمع. وإن واجب المعلم حيال شذوذ الطفل، بعد فهمه وتشخيص نواحي شذوذه، وصفُ العلاج، وملاءمة طرق التربية له وملاءمته للحياة. وليس العلاج الطبي أو النفسي من شأن المعلم، اللهم إلا بقدر ما يقتضيه تنفيذ العلاج، من تهيئة البيئة الاجتماعية والعلمية المناسبة للطفل، فالعلاج له مختصون يتوفرون على نواحيه المختلفة، وما على المعلم إلا أن يكشف الطفل الذي هو بحاجة إلى العلاج؛ ولذا وجب عليه أن يدرس شيئًا عن الشذوذ وأنواعه وأعراضه، حتى يستطيع أن يميز بين الحالات التي تنصلح في الظروف العادية، وتلك التي يجب علاجها على يد مختصين.



وإن أهم مبدأ نرفه لمن يؤمن بالتربية الحديثة، هو أن المدرسة يجب أن تعامل التلاميذ معاملة تتناسب مع مداركهم وشخصياتهم وقدراتهم الخاصة والعامة. نعم إن هذه المعاملة الخاصة أو الفردية لا يمكن تطبيقها في ظل نظام التعليم الحالي في مصر، لأن المعلم مكتوف الأيدي بنظام التعليم الجماعي السائد الآن، الذي لا يعطيه فرصة لأن يدرس التلاميذ كلاً على إنفراد، ولكن هناك من يقول إن نظام التعليم السائد الآن لا يجب تغييره، أولاً يمكن استبداله بآخر.

وإذا سلمنا بهذا المبدأ، تحتم علينا أن نعامل الطفل الشاذ معاملة تتناسب مع شذوذه، وبعبارة أخرى بدلاً من أن نصيق به ذرعاً، ونقذف به خارج المدرسة على أنه طفل مشكل، يجب أن نعترف بحقه في المعاملة الخاصة، وأن نجعلها قائمة على العطف، مشبعة بالروح العلمية، التي تؤدي إلى استقصاء الأسباب. ومنها تندرج إلى تحاشيها وتحاشي نتيجتها. وتمشياً مع هذا المبدأ يجب ألا يهمل طفل ويترك أمر تعليمه للظروف، على اعتبار أنه لا يستطيع التمشي مع غيره من التلاميذ، ولا يستطيع الاستفادة من المدارس القائمة، فهذه ليست غلطته وإنما غلطة المدارس القائمة، التي ليست بها المرونة الكافية والاستعداد الواجب لتعليمه وتربيته.

ولقد أعدت مدارس للأطفال العميان، يتعلمون فيها طرق كتابة وقراءة (برايل) البارزة، وتسودها طرق التعليم المناسبة لعاهتهم ونموهم السيكولوجي المترتب على هذه العاهة. كذلك ضعاف البصر الذين لا يعتبرون من العميان، قد أعدت لهم فصول خاصة في نفس مدارس

المصريين، أو منفصلة حتى يستطيعوا مجازاتهم في أغلب تعليمهم ونشاطهم، مع توفير الأدوات والأجهزة والطرق التعليمية والعناية الطبية التي يستلزمها قصورهم.

وعلى هذا المنوال أعدت مدارس للصم ولضعاف السمع، تعلم فيها قراءة الشفاه، وتعلم فيها اللغة، فضلاً عن الثقافة والتربية العامة التي يشتركون فيها مع غيرهم من الأطفال.

ولقد أنشئت كذلك في البلدان الراقية كأمریکا وإنجلترا وفرنسا، مدارس للمصابين بالسل، والمصابين بشلل الأطفال، أو احديداب الظهر، أو ضعف القلب، وغير ذلك من الأمراض والعاهات الجسمية.

أما المصابون بنقص في الذكاء، فقد أنشئت لهم فصول خاصة في كل مدرسة من المدارس العادية، وعهد بهم إلى مدرسات ومدرسين مختصين. وفي بعض البلدان الراقية الأمريكية قد أنشئت لهم مدارس خاصة. أما ضعاف العقول، وهم الذين نسبة ذكائهم ضئيلة، فقد أنشئت لهم مستعمرات خاصة يشرف عليهم مربيون ومعلمون وأطباء على حسب حالتهم.

أما الشواذ من الوجهة الاجتماعية، فقد أصبح الموقف إزاءهم موقف علاج وتشخيص، وبعبارة أخرى، أصبح المجرم الذي يحكم عليه بالسجن كالمريض الذي يرسل إلى المستشفى التي يرجى خروجه منها سليماً معافى، ولذا زودت السجون الأمريكية الهامة بمختصين في علم النفس،

وأطباء سيكياتريين، وباحثين اجتماعيين، بالإضافة إلى مدارس داخل جدران السجن، تدرس فيها العلوم والفنون العملية والنظرية، التي يدرسها أي طالب في المدارس العادية. ولقد تغير الموقف إزاء الأحداث أو المجرمين الصغار تغيراً كبيراً، فبعد أن كانوا يحكم عليهم بالسجن أو الإعدام، ويزج بهم مع الكبار في نفس السجون، أصبحوا يرسلون إلى مدارس خاصة كالإصلاحات وغيرها.

نرى مما سبق أن الدول الغربية الحديثة قد أخذت بأسباب مبدئين هامين في التربية وهما: أولاً مبدأ تكافؤ الفرص السالف الذكر، وثانياً مبدأ احترام فردية الطفل وشخصيته، وإعداد المدرسة المناسبة لحالته الخاصة أيًا كانت.

وليس من الضروري فصل الطفل الشاذ عن زميله الطفل المتوسط أو العادي، إذ اختلف علماء التربية وعلماء النفس في هذا الصدد. فمنهم من يقول إن فصل الطفل الشاذ عن زميله العادي، يجرمه فرصة الاختلاط به في المدرسة فيجهله، مع أنه سيضطر للاختلاط به بعد التخرج إلى المجتمع العام. ومنهم من يقول إن وضع الطفل الشاذ مع غيره من الأطفال العاديين ينشئ في نفسه عقدة القصور أو النقص، ويجعله دائماً شاعراً بعاهته ونقصه، فضلاً عن أن تربية الطفل الشاذ في بعض الأحيان تكون مستحيلة جنباً لجنب مع من هم فوقه، كالطفل الغبي مثلاً لا يمكنه الاستفادة من طرق تعليم الأذكياء وبرامجهم، مهما أثرنا في نفسه حب التفوق والمنافسة.

ولقد كان من نتيجة هذين الرأيين، أن نشأ في المدارس الأمريكية نظامان، يأخذ كل منهما بأحد الرأيين السابقين، فبعض البلدان تجمع الشواذ وغيرهم في نفس المدرسة، والبعض الآخر يفصل بينهما تبعاً لفلسفة القائمين بالأمر. ففي بعض المدارس الابتدائية والثانوية توجد فصول لضعاف البصر بل العميان أيضاً، وفصول لضعاف السمع، والصم أيضاً، مع التفرقة بينهم في الفصول أو في بعض المواد دون الأخرى. وفي نفس الوقت تجد مدارس خاصة للعميان وأخرى للصم، ولقد زار المؤلف مدرسة في أمريكا<sup>(١٧)</sup> جُمع فيها أطفال شواذ من أنواع متعددة.

ولقد نشأ عن تغير موقف كل من المعلم والمدرسة نحو الطفل نشوء علم أو فن جديد يسمى (الإرشاد)، وهو حديث الظهور لا يكاد يعدو الخمسين سنة في قدمه، وغرضه توجيه الطفل نحو التربية والتعليم اللذين يناسبانه ويناسبان مواهبه واستعداداته، ولقد كان ظهور هذا الفن الجديد نتيجة لتطور المقاييس العقلية التي بدأت باختبار بينيه للذكاء في سنة ١٩٠٥م.

ولقد كان أول ظهور هذا الاختبار لقياس ذكاء المتأخرين والأغبياء، ولكن المقاييس تطورت حتى أصبحت صالحة لكل سن ولكل درجة من درجات الذكاء، وهكذا تطورت الاختبارات الخاصة بالقدرات العقلية الأخرى، حتى أصبح من السهل الآن قياس شذوذ المرء على أسس (موضوعية) أي غير متأثرة بذاتية واضع الاختبار. وفي نفس الوقت الذي

---

(١٧) في مدينة Battle Creek بولاية ميشيغن بالولايات المتحدة.

كانت الاختبارات العقلية تتطور فيه، ظهرت نظريات جديدة في علم النفس، ساعدت على فهم الشذوذ النفسي وتشخيصه، كالتحليل النفسي مثلاً وما ينطوي عليه من فهم اللاشعور. وقد اتسع نطاق التشخيص النفسي باتساع آفاق علم النفس، وبدأ ما يسمى (الإرشاد المهني) نتيجة لاتساع نطاق الاختبارات العقلية. ولقد كان لاتساعها وإتقانها أثر كبير في انصراف رجال التربية، وعلم النفس عن الامتحانات المدرسية القديمة، وخطر لهم أن يستبدلوا بها تلك الاختبارات العقلية، التي تتحاشى الكثير من أضرار الامتحانات القديمة.

ومن أهم الاختبارات العقلية التي ساد استعمالها في علم النفس اختبارات الذكاء، وهي ترمي إلى الوقوف على حالة الذكاء الطبيعي الموروث عند المرء دون المعلومات والتعليم الذي حصله في حياته، فتلك لا دخل لها فيما ورثه يوم بزوجه إلى ذلك العالم، ولها مقييس خاصة تسمى المقاييس التحصيلية، أما الذكاء فهو منحة توهب، كما يوهب الكثير من الصفات الخلقية والجسمية.

واختبارات الذكاء هي امتحانات تحوي مشاكل أو مسائل تتطلب حلاً، ومواقف تتطلب تصرفاً خاصاً لكل منها على حدة. ولقد طبقت تلك الاختبارات على جموع كبيرة في أنحاء العالم، وعلى الأخص في أمريكا وإنجلترا وفرنسا، فدلّت على وجود فروق شاسعة في الذكاء بين الأفراد حتى الذين في سن واحدة، فإذا أخذنا مجموعة غير مختارة اختياراً خاصاً من الأفراد، في سن الثانية عشرة مثلاً، وجدنا أن الغالبية منهم عمرهم العقلي

١٢ سنة أي أنهم متوسطو الذكاء، وأنهم متفوقون مع الشائع والغالب. ولكننا نجد أفرادًا من تلك المجموعة ذكاؤهم يعادل ذكاء أطفال في سن السادسة أو السابعة أو الثامنة أو التاسعة أو العاشرة أو الحادية عشرة، فهم دون متوسط ذكاء من في سنهم. كما نجد آخرين يعادل ذكاؤهم من في سن الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة أو السادسة عشرة. فبينهم إذن من هو في درجة الأبله، ومن هو في درجة النوايح، رغم كونهم كلهم في سن واحدة. ومع ذلك قد تجدهم كلهم يحشدون في فصل واحد، ويخاطبون في موضوع واحد، بنفس الطريقة والأسلوب، ويعاملون معاملة واحدة، كأنما هم خشب متراصة، أو جنود في معسكر. والواجب أن يفصل بينهم كما قدمنا، وأن يفرق بينهم في المعاملة، فيأخذ كل على قدر استعدادده ومواهبه، وذلك لن يكون إلا بعد دراسة كل واحد دراسة فردية على قدر الاستطاعة.

كذلك المدارس، يجب أن تكون من أنواع متعددة، تبعًا لتعدد ميول الأطفال، واستعداداتهم وحاجاتهم، وحتى في داخل كل نوع من المدارس المتعددة، يجب أن تختلف الطرق من مجموعة إلى مجموعة، وأن تتاح الفرص لأن يأخذ كل فرد ما يلائمه ويناسب طبيعته التي وهبها؛ إذ ليس أضر على المرء أن تفاوم طبيعته التي وهبها له الخالق عز وجل، وليس هناك فائدة تجني من صب الأفراد كلهم في قالب واحد.

ويعبر عن نتائج اختبارات الذكاء برقم يسمى في علم النفس (نسبة الذكاء). I.Q.، فإذا كان ذكاء المرء متفوقًا مع من هم في سنة، رمز إلى ذكائه

بالرقم ١٠٠، وإذا كان يفوقهم رمز إليه برقم يزيد على المائة تبعًا لدرجة التفوق، وإذا قل عنه رمز إليه برقم يقل عنه تبعًا لدرجته وهكذا. وتتراوح نتائج مقاييس الذكاء عادة بين ١٥ و ١٩٥. أي من الأبله الذي لا يعادل ذكاؤه أكثر من ١٥% من ذكاء من هم في سنه، إلى النابغة الي يكاد يعادل ذكاؤه ضعف من هم في سنه.

والأشخاص المتوسطون أو العاديون هم الذين يتراوح ذكاؤهم بين ٨٥ و ١١٥، ويعادلون حوالي ٦٥% من الناس الذين في سنهم، ويليهم من هم دون المتوسط الذين يتراوح ذكاؤهم بين ٧٠ و ٨٥. ويكونون حوالي ١٥% من التلاميذ، وقلما يصل الأطفال الذين دون ٧٠ إلى المدرسة الثانوية، فلا يلقي المعلم عبء تعليمهم في هذا الدور، ويكونون حوالي ٢.٥% من التلاميذ. ويطلق اسم النوابغ على الذين يزيد ذكاؤهم عن ١٤٠.

ومن الاختبارات العقلية مقاييس الذكاء العملية Performance Tests وهي مشاكل عملية، يطلب من الفرد حلها بطريقة عملية، من غير اعتماد على الألفاظ، كما في المقاييس اللفظية المكتوبة، التي أساسها فهم الألفاظ. ومن أمثلة تلك المشكلات العملية تقطيع أوصال صورة مجسمة (على خشب أو ورق مقوى) إلى أجزاء، ثم مطالبة الفرد المختبر بأن يجمع تلك الأجزاء المبعثرة ويضعها في أمكنتها المناسبة لإعادة تركيب الصورة. ومنها أيضًا اختبارات المتاهات Mazes، وهي عبارة عن طريق محفور في الخشب، معقد متشابك متداخل (على هيئة بيت جحا) ويطلب من

المختبر أن يسير فيه بالقلم حتى يصل إلى نهايته. وتلك الاختبارات تتدرج من السهل البسيط الذي يستطيع الأطفال حله، إلى الصعب المعقد الذي لا يستطيع حله إلا الراشدون الأذكياء فقط. ولقد وجدت علاقة كبيرة بين ذيك النوعين من اختبارات الذكاء، أي أن نسبة عالية من الذين يتفوقون في أحد النوعين يتفوقون في النوع الآخر، ولكن هناك أفرادًا يناسبهم نوع دون الآخر، فيتفوقون فيه ولا يتفوقون في الآخر، ولذا ننصح باستعمال النوعين جنبًا إلى جنب في الأحوال الدقيقة، التي يراد فيها تشخيص الذكاء تشخيصًا دقيقًا، كما في العيادات السيكولوجية، أو في الأحوال التي يبنى على نتائجها اعتبارات خطيرة، كالقبول في الوظائف أو المدارس أو الجامعات.

ولقد وجد المؤلف من خبرته مع الأطفال الأحداث في مصر، ضرورة استعمال النوع العملي من اختبارات الذكاء نظرًا لجهل غالبيتهم بالقراءة والكتابة أولًا، ونظرًا لاشتغال بعضهم بالنواحي العملية ثانيًا.

ولقد أظهرت الاختبارات العقلية غير مقاييس الذكاء، فروقًا في القدرات الخاصة<sup>(١٨)</sup>. فقد نجد فتى قدرته الرياضية عالية جدًا، بينما قدرته اللفظية ضعيفة. كما أن آخر قد يكون دون المتوسط في الذكاء العام، ولكنه فوق المتوسط في الفنون والموسيقى، ولا شك أن بيان الفروق في تلك القدرات الخاصة له أهمية كبيرة في تكييف الدراسة، فهي تحوي بين ثناياها استعداد الفتى أو الفتاة للمهنة المستقبلية. وباختيار تلك القدرات



الخاصة نستطيع مساعدة الفتیان فی اختیار مهنتهم المستقبلية، وتوجيههم نحو الطريق الذي ينتظر أن يبدوا فيه كفاءة، بناء على استعدادهم؛ إذ لا فائدة من أن يزج الفتى بنفسه في معترك الحياة في ناحية ليست عنده القدرة على السير فيها فيفشل، بينما لديه مواهب معطلة، لو وجه لاستخدامها لنبلغ وأظهر كفاءة نادرة، ويسمى هذا (بالإرشاد المهني).

ويمكن إعطاء اختبارات الإرشاد في نهاية المدرسة الابتدائية حتى يستطيع الطفل أن يتبين أي المدارس أنفع له. فالفتى الذي لديه الاستعداد العملي، وهو ضعيف في الناحية النظرية واللفظية، لا فائدة من دخوله المدرسة الثانوية أو الجامعة، وكلاهما دراسته نظرية لحد كبير، وخير له أن يلتحق بالمدارس الصناعية أو الفنية، إذا كانت لديه مواهب من هذا النوع. وبالعكس، الفتى الذي لديه الاستعداد للأفكار المجردة المعنوية، ولمتابعة الدراسة النظرية خير له أن يواصل دراسته في الجامعة، حيث يشتغل بالأمور المعنوية، ويتابع الأبحاث فيستفيد ويفيد أمتة.

وتطبق تلك الاختبارات على الفتى مرة أخرى، عند رغبته في اللحاق بإحدى الوظائف، لا لإرشاده في هذه المرة، بل لاختيار من يصلحون لوظيفة ما، فهو اختيار مهني Vocational Selection وهو يفيد الفرد من حيث توفير الشقاء الذي ينتابه من سلوك طريق لا يصلح له، ولا يكون موفقاً فيه، فيبقى محروماً من الترقية والتقدم. وهو يفيد العمل من حيث اختيار الأفراد الأكفاء لأدائه بطبيعتهم. وليس من شك في أن المران

والدربة تفيد، ولكن الشخص الذي لديه الاستعداد الطبيعي، يتقدم أسرع ممن لا يتوفر لديه ذلك الاستعداد<sup>(١٩)</sup>.

ولقد كان من آثار نمو الاختبارات العقلية، واتجاه علم النفس الحديث نحو الدراسة الفردية نشوء (عيادات إرشاد الأطفال) أو ما يسمى (العيادات السلوكية). وقد أعدت لعلاج الحالات الخاصة التي تنشأ بين الأطفال المشكلين أو الشواذ<sup>(٢٠)</sup>. وهم الذين يسببون بسلوكهم مشاكل نظامية أو تعليمية لآبائهم ومعلميهم أو للدولة، وهذه المشاكل ذات أنواع متعددة كضعف الإرادة، وشدوذ في بعض الدوافع الأولية، كالخوف أو الغضب الشديدين، أو الشكوك العميقة المتكررة أو السرقة، وعدم احترام القانون أو الأوضاع الاجتماعية والتقاليد، أو الضعف في النواحي المدرسية، كضعف في القراءة أو الكتابة بشكل لا يتناسب مع سن التلميذ، أو ضعف في ناحية معينة من القراءة أو الكتابة بشكل لا يسهل تفسيره للمعلم أو الباحث العادي، أو شدوذ في التعلم أو الذاكرة أو الملاحظة، أو عدم السيطرة على اللعب، أو عدم التوافق بين الصورتين البصريتين الآتيتين من كلا العينين، فيرى الطفل شبحين بدلاً من واحد، أو التبول في الفراش وهكذا.

---

(١٩) رغبة في فائدة القارئ اقتبسنا الفقرات السالفة عن المقاييس العقلية من كتاب (نفسية المراهق) للمؤلف، ونحيل من أراد زيادة الاستيفاء إلى ذلك الكتاب.

(٢٠) Problem Children.

وتتكون عيادات الإرشاد عادة من أعضاء مختلفين، كل منهم مختص في ناحية معينة، كالطبيب النفساني، والمختص النفسي، والمختص في التربية، والمختص في اللعب، والباحث الاجتماعي.

ويقول الأستاذ الدكتور وليام بويد<sup>(٢١)</sup>: إن أغلب المشاكل التي تعرض في المدرسة ذات صبغة تعليمية. وعلاجها يتطلب خبرة في التربية والتعليم، مع الالتجاء إلى الطبيب من آن لآخر، إذا ما ظهرت عناصر بدنية في المشكلة، وإن أغلب المشاكل التي تظهر في الأطفال في المدرسة تكون عبارة عن سلوك شاذ نتيجة لتدريب خطأ، وبيئة اجتماعية غير ملائمة.

وتسمى عملية العلاج (إعادة تربية الطفل) re-education. ويقول الدكتور وليام بويد: إن ذلك من اختصاص المربي لا الطبيب، ولا سيما إذا كانت المشكلة في كيفية التعلم لدى الطفل، فالطفل المتأخر في القراءة من اختصاص المربي، ووجود عناصر وجدانية في المشكلة لا يبرر مطلقاً أخذ المسألة من يد المربي أو المعلم، ووضعها في يد الطبيب، فالمدرسة تهمها حالة الطفل الوجدانية، بقدر ما تهمها حالته العقلية أو العلمية. والمعلم الذي يختلط بالطفل في الحياة اليومية العادية بالمدرسة أجدر شخص بمهمة إعادة التوازن في حياة الطفل إلى الحالة الطبيعية السليمة. ونحن مع تسليمنا بأن كلاً من الطبيب النفساني أو الجثماني ليس أحق الناس بعلاج

---

(٢١) رئيس قسم التربية في جامعة جلاسجو، ومؤسس أول عيادة تربية Educational Clinic في بريطانيا، ومن مؤلفاته (طرق القياس في الإنشاء والهجاء والحساب).

المشكلات التعليمية، لا نرى أن المعلم مختص في ذلك، فعلمه بالعلاج والتشخيص ثانوي بالنسبة لعلمه بعملية التربية والتعليم. والأجدر أن يترك العلاج لمختصين في التربية وعلم النفس، وعليهم أن يشخصوا ناحية الشذوذ، مستعينين بالمعلم في وصف الأعراض، ثم يصفون العلاج، مستعينين بالمعلم مرة أخرى في التنفيذ. ويقول الدكتور بويد: إن الحالات التي تحتاج إلى علاج نفسي سيكياتري قليلة في (عيادات الإرشاد النفسي) وإن أغلب الحالات التي تعرض تحتاج إلى (إيجاد توافق بين الطفل والبيئة)، أو إلى تدريب خاص مع التأثير الشخصي في الطفل. ويضرب لذلك مثلاً بالطفل السارق، فعضو العيادة في مثل هذه الحالة يأخذ في بحث الحالة الاجتماعية للطفل، ولا سيما الحالة السائدة في المنزل، وحينئذ نجد أن العناصر الوجدانية هي نفس العناصر التي نصادفها في الحياة اليومية العادية، كما أن إعادة التوازن لا يحتاج لأكثر من التعديل في السلوك الذي يفعله كل امرئ في حياته العادية. وفي الوقت نفسه ليست المشكلة مقتصرة على تلك العوامل الوجدانية السالفة الذكر، فكل سلوك يعتمد على العادات، ولذا كان من أهم نواحي العلاج في مشاكل السلوك، الحد من سلطة تلك العادات الفاسدة، وتكوين عادات جديدة صالحة.

أما إذا كانت المشكلة ضعفاً في التهجي، فالمشكلة تعليمية إلى حد أكبر مما سبق، ويتلخص العلاج في ناحيتين وهما: إيجاد الموقف الصالح الصحيح نحو الحياة بوجه عام، ثم تركيز الانتباه وحصر الجهد في الهجاء الصحيح، وبعبارة أخرى تعديل الاتجاه العقلي من جهة، وتكوين عادات

صحيحة بدلاً من عادات خاطئة من جهة أخرى، وفي كلتا الحالتين المشكلة تعليمية أو تربوية، والمختص النفسي الذي يعالجها يصبح مربيًا.

هذا عرض عام لنظرية الفروق الفردية، وأنواع الفروق، والشذوذ وأنواعه، وواجب التربية نحوها، ولم نرد أن نتعمق في بحث تلك النواحي تاركين ذلك لبحث آخر خاص بها.

## النشاط الذاتي وتعلم الطفل

### فكرة الطفل عن العالم الطبيعي

تتجه النزعة الحديثة في التربية إلى تحقيق ميول الطفل، والمحافظة على طبيعته الموروثة من غرائز واستعدادات ومواهب، ولذا عمد المربون عندئذ إلى جعل التربية قائمة على نشاط الطفل الذاتي<sup>(٢٢)</sup>، بدلاً من نشاط المعلم وحده، ويعرف جون ديوي النشاط الذاتي بأنه الأفعال التي يأتيها الفرد فتؤدي إلى نمو قدرته نمواً يمكنه من فهم ما يفعله.

وهذا التعريف يخرج من حسابنا تلك الأفعال التي يأتيها المرء مضطراً أو استجابة للأوامر الخارجية، فليس لهذه أية قيمة لنمو عقل من يأتيها. ويخرج من حسابنا أيضاً تلك الأفعال التي يأتيها المرء عن غير قصد، نتيجة لاستثارة مؤقتة تنتهي بزوال المؤثر، ولا تؤدي به إلى ميادين من العمل أوسع وأعظم، ويخرج منها كذلك الأفعال التي يأتيها المرء بحكم العادة فأصبحت آلية، كل هذه الأفعال تخرج من حسابنا عند نظرنا في عملية التربية؛ لأنها ليست المجال الذي تتيسر فيه هذه العملية.

(٢٢) يراجع ما ورد في فصل (المنهج) عن النشاط الذاتي.

وتختلف صغار الإنسان عن صغار الحيوان، في أن الأولى تولد ضعيفة بينما تكون صغار الحيوان قادرة على الأكل والبحث عن الطعام عند الولادة، أو بعدها بقليل، ولا تحتاج إلا لجهود يسيرة لتتعلم البحث عن الطعام. أما الطفل الآدمي فهو بحاجة إلى التعلم الذي يكتسب في أثنائه عادة التعلم وحبّه، لا سيما أن الإنسان مضطر لأن يبلغ في تعلمه مستوى لم يبلغه الحيوان. ويجب أن لا يفوتنا هنا، أن الأفعال الجثمانية التي يأتيها الإنسان ليست جثمانية محضة، بل بدنية عقلية معًا. وعلى الطفل الصغير في أول أمره أن يتعلم كيفية استخدام الحواس المعروفة، كأعضاء البصر والسمع واللمس، وأن يتعلم كيفية استخدام عضلاته وإيجاد التوافق بينها، وهذا طبعًا يقتضي النضوج الفسيولوجي. وهو في استخدامه لحواسه وعضلاته يتعلم تعلمًا ليس جثمانيًا فحسب، بل عقليًا أيضًا. ويجب أن ننبه المعلمين والمشرفين على الأطفال إلى أن الطفل قلما يأتي نشاطًا فكريًا محضًا لا يكون له مرادف من النشاط الجثماني، فالأطفال الذين يستطيعون ذلك نادرون أو قليلون، ومع ذلك كنا نرى ولا نزال نرى، أن الكثيرين من المعلمين يمنعون الأطفال من الحركة، ويطلبون منهم في نفس الوقت أن يكونوا يقظين مشتركين في الدرس. إن هذا بلا شك تكليف للأطفال بما ليس في مقدورهم أو طباعهم.

ويقول جون ديوي: «إن الإنسان لم يستطع الإتيان بأعمال معقدة طويلة إلا بعد استخدامه للأدوات المختلفة، التي يستطيع أن يمسك بها ويتحكم فيها»، فهي على حد قوله مكملّة لأطراف الإنسان كاليدين مثلاً. وإن استخدامه لهذه الأدوات ليجتاج إلى ذكاء ومهارة فنية معينة،

يدفعانه إلى الاستزادة من القدرة على التحكم فيها وحسن استخدامها،  
وبعبارة أخرى إلى التقدم والرقى.

وليس جون ديوي وحده هو الذي يشير بأهمية النشاط الذاتي في  
التعليم وفي التربية، فجميع المربين المحدثين متفقون في ذلك اتفاقاً لا شك  
فيه، وكلهم مجمعون على أن التربية الحديثة ترمي، إلى إخراج نشء، تأديبه  
ونظامه وتعلمه وتربيته كلها صادرة من داخلية نفسه، وقائمة على نشاطه  
التلقائي الحر. فإن ذلك وحده هو الأساس الذي نستطيع أن نقيم عليه  
دعوانا في تحمله المسؤولية. فإن الحرية في التصرف أول شرط في تحمل  
المسؤولية؛ إذ لا يمكن أن يكون العبد الذي يؤمر فيطيع مسئولاً عما يؤمر  
به.

وإن المسؤولية أول شرط للتربية الخلقية. وما دام نمو الطفل لا يتم  
ولا يكمل، إلا إذا كان هو نفسه فعالاً في هضم ما يتعلمه، وفي اكتساب  
الخبرات التي يمر بها، كان لمبدأ النشاط الذاتي أهمية عظمى في عملية  
التربية. وعلينا أن نفهم إذن وأن يفهم المعلمون معنا، أن تربية الطفل يجب  
أن نقف فيها-معاشر المعلمين- الموقف السلبي، وأن يقف فيها الطفل  
الموقف الإيجابي، وبعبارة أخرى هو الذي يعمل ويجرب ويكتشف ويستظهر  
ويستذكر ويفكر، ونكتفي نحن بتهيئة الظروف التي تسهل له هذه العملية،  
وإزالة العقبات التي تحول دون تحقيق غايته. فالطفل في نعومة أظفاره مثلاً،  
لا يستطيع أن يبني لنفسه مدرسة يتعلم فيها، ولا يستطيع أن يؤلف  
الكتب التي يطلع فيها، ولا أن يصنع اللعب التي يعبت بها، فذلك كله من



واجبنا، ولكن بناء المدارس لا يعطينا الحق في أن نحسبه في غرفها، وأن نمنعه من التنقل في حديقته، وغرسنا الأشجار ليس معناه أن نمنعه من تسلقها وقطف ثمارها وأزهارها، وتأليفنا الكتب ليس معناه أن نأمره باستظهار ما بها من غير وعي، وصنعنا للعب ليس معناه أن يكتفي بالنظر إليها، فكل هذا مضاد لعملية التربية؛ لأنه يعوق النشاط الذاتي للطفل وبعبارة أخرى يحول دون عملية التعلم.

لذلك اتجهت الآراء الحديثة إلى جعل تربية الطفل على هيئة مشاكل يأخذ في حلها بنفسه، كما نأخذ نحن معاصر الكبار في حل مشاكل الحياة التي تواجهنا. ولا نريد أن نقتصر مشاكل التربية على مواقف مصطنعة، بل نود أن تكون مشاكل حقيقية، وأن نضع عليه عبء حلها، وألا تتدخل لمعونته إلا عند الضرورة. فالطفل منذ ولادته له مشاكله الحقيقية التي يأخذها بشكل جدي، ولا يشك في ذلك من رأى في عمره طفلاً يصرخ ويرغي ويزيد، لأنه لا يستطيع المشي أو الحبو لبلوغ لعبة براءة خلاصة على مسافة يسيرة منه، أو من رأى طفلاً قد تملكه السرور والابتهاج، عندما يأتزر حلة جديدة زاهية الألوان، إذ تراه يمر بيده على صدره مرات متكررة لينعم بلمسها، بالإضافة إلى تمتعه بمنظرها السارّ وهكذا.

وتظهر مشاكل كل الطفل في نواح كثيرة من حياته، فالتغذية مثلاً لها مشاكلها، ويظل يعالجها حتى يحلها عند بلوغه السن المناسبة، وهي تختلف من طفل إلى طفل. وتقول (سوزان إيزاكس) المريية الإنكليزية، إن الرضيع قد يضطرب ويملؤه القلق عند ما يرى والديه في ملابس تختلف اختلافاً بيناً

عما تعود، وإن الطفل البالغ من العمر ثمانية عشر شهرًا يمكن اختبار ذكائه، بمعرفة ما إذا كان في استطاعته جذب شيء يريده وهو بعيد عنه بشد طرف الحيط المتصل به، كما أن الطفل البالغ من العمر سنتين قد يحاول الإمساك به. وهذه أمثلة لاهتمام الرضيع والطفل بمشاكلهما وأخذها بشكل جدي. ولقد أجرت سوزان إيزاكس أبحاثًا قيمة على صغار الأطفال بمراقبتهم وتقييد ملاحظات عنهم أولاً بأول، وضمنتها كتابها المسمى (النمو العقلي لصغار الأطفال). وهي تروي لنا مثل طفل كان يسره أن يمسك القلم الرصاص ليرسم به على الورق خطوطًا وأشكالًا مبعثرة، فكلما وجد عودًا في الحديقة يشبه القلم أمسك به، وحاول أن يرسم به على الورق كما كان يرسم بالقلم، فلما لم يرسم حاول الرسم بالطرف الآخر، ثم ظن أن العيب من كيفية إمساكه بالعود وهكذا. فهذا المثل يوضح لنا كيفية سير الطفل في حل مشكلة من المشاكل، وكيفية تعلمه من تجاربه الخاصة.

وما أشبه سلوك هذا الطفل الذي تحدثنا عنه سوزان إيزاكس بسلوك قردة الأستاذ كيلر الألماني، الذي أجرى عدة تجارب ممتعة على القردة، أوضحت الشيء الكثير عن ذكائها وكيفية تعلمها. وكان في هذه التجارب يضع أمام القرد مشكلة تتلخص في كيفية وصوله إلى فاكهة الموز الموضوعة على بعد منه خارج القفص أو في أعلاه، بحيث يحتاج الوصول إليها إلى شيء من التفكير والحيلة، كاستعمال عصا أو الصعود على صناديق مثلاً، فلا يزال يجرب الحلول المختلفة حتى يصل إلى الحل الصحيح.

ويرى علماء النفس والتربية أن عملية التعلم الصحيح تكون أوفى وأجدى إذا توافرت شروط وظروف معينة نوضحها فيما يلي: فالتعلم الذي له هدف وغاية، أجدى من التعلم الذي يأتي عفواً، أثناء الاهتمام بشيء آخر.

كما أن التعلم الذي يشعر فيه المتعلم بالغاية منه، ويعززها ويحرص عليها، أجدى من التعلم الذي يضع غايته شخص آخر كمعلم أو ناظر. وغني عن البيان أن التعليم في مصر، الذي توضع غاياته في غرف وزارة المعارف ولجانها، والذي لا يشترك فيه المتعلم أو المعلم إلا في مرحلة التنفيذ، أي في قطع المنهج، تعليم غير مجدٍ، بعيد عن نفس المتعلم وعقله ووجدانه، فعقله لا يستسيغه؛ لأنه لم يحس بأن هناك مشكلة تحتاج إلى حل، وإنما منهج يجب أن يقطع. كذلك وجدانه لا ينفعل لهذا المنهج ولا يتحمس له، لأنه مفروض عليه، ويترتب على هذا الفرض إيقاع العقاب إذا حدث تقصير. فيكون الأداء عندئذ مجرد الفرار من العقاب، الذي قد يتخذ شكل الرسوب في الامتحان، أو الحجز بعد المدرسة، أو الضرب بالعصا، أو المسطرة في المدرسة أو المنزل، إلى غير ذلك من العقوبات المعروفة في مدارسنا، والتي هي في حد ذاتها، شاهد على أن المدرسة لم تصادف هوى في نفس الطفل أو حماساً في فؤاده. فالتلميذ الذي يقوم بتجربة في المعمل لا يعرف عن الحاجة إليها، أكثر من أن هناك سلسلة من التجارب قد نص عليها المنهج، وأن هذه قد تأتي في الامتحان. والتلميذ الذي يطالب أباه برسم اشتراك في رحلة، لا يعرف ما يبرر به طلبه أكثر

من أن المعلم أمرهم بدفع الرسم، وأنه لا يريد أن يكون أقل من إخوانه شأناً، وقد ينظر إليها من ناحية أخرى كفسحة يجب أن لا تضيع عليه.

ويجب أن نلاحظ أن شعور المتعلم بالهدف أو الغرض يخلق الشوق أو الاهتمام، الذي يعده علماء التربية عنصراً هاماً في التربية الحديثة؛ لأنه يعتبر دافعاً قوياً للاستمرار في العمل وبذل الجهد، وتحمل المشقة التي قد يقتضيها تنفيذ مشروع أو رسم خطة. وإن التربية الحديثة لا تقوم على الدعة والراحة، بل هي على العكس من ذلك تنقل عبء العمل من كاهل المعلم إلى كاهل الطفل، وتزيد من مجهود المتعلم ومكافحته. ولكن الفرق بينها وبين التربية القديمة، أن الطفل في الأولى يبذل الجهد راضياً فرحاً مستبشراً؛ لأنه صادر عن رغبة في قراره نفسه، سعيًا وراء هدف يعلمه، ويراه بعيني عقله وخياله، ويجد لذة في تحقيقه، ويشعر بميل وشوق إلى التمتع به. وهذا على العكس من التربية القديمة، التي نراها الآن في مدارسنا، والتي يستقر الغرض منها في عقل ذوي الشأن فقط، فيجبرون الطفل على السعي إليه، ويهددونه، ويخيفونه بمختلف العقوبات وسوء المآل.

وليس أجدى من عملية التعلم، التي يشعر فيها المتعلم بأنه يشبع رغباته الخاصة، ويحل مشاكله التي تعترض حياته وتنفيذ غرائزه. ألا ترى الطفل الذي يحاول اقتناص كرة تجري أمامه، يعمل بكل قوته على اللحاق بها، وقد احمر وجهه، وتصبب العرق من جبينه وانصرف عما عداها؟ ألا تراه يتعلم بالخبرة الحقيقية، كيف يكون أسبق من الكرة في الجري، حتى

يختصر المسافة، لأنه لو تراخى لاتسعت المسافة بينه وبينها. إنه لا يستطيع لك التعبير عما يدور في ذهنه وتفكيره، ولكنه تعلّم من الدرجة الأولى، تعلم حقيقي مجّد؛ لأنه صادر من أعماق نفسه، مبني على رغباته وميوله، تعلم اكتسبه أثناء حله لمشكلة من مشاكل حياته اليومية. وإن كان الطفل الصغير يجري وراء كرة، فنحن الراشدين نجري وراء كرات، أو أهداف أخرى، فنحن بعد وراء التزام كي لا نتأخر عن ميعاد العمل، أو وراء سارق اختطف شيئاً ولاذ به، أو من حريق شب في دار للسينما، أو من قنابل تلقى أثناء غارة جوية. ألا ترانا نتعلم تعلماً حقيقياً، كيف نستعمل أرجلنا، وكيف نتدافع بالمناكب، وكيف نتفادى من يصادفنا ويعوق عدوّنا، وكيف نتحاشى السقوط على شيء مرتفع في طريقنا، وكيف نحافظ على نقودنا من السقوط أثناء الجري؟ وهل ترى أننا في المرة الثانية نتحسن عن المرة الأولى، فنحسن الجري، ونتفادى العقبات، ونصل إلى الهدف أسرع من المرة الأولى، وبثمن أقل من الجهد والأذى؟ ألا ترى الأم التي تقول لطفلها «لقد وقعت هذه المرة، فكن أكثر حذراً في المرة القادمة» تعني في كلامها عملية التعلم بأقصى معاني الكلمة؟ إن في كلامها هذا المعنى من أعمق المعاني، في عملية التعلم، فالمرء في تعلمه لا يكرر العمل الواحد مرتين بنفس الأسلوب، ولكنه يتعلم في المرة الأولى شيئاً يغير من أسلوب المرة الثانية، وفي الثانية يتعلم شيئاً يغير من أسلوب الأداء في المرة الثالثة وهكذا، فقلما يتكرر عمل مرتين بنفس الطريقة. ولقد أخطأ من ظنوا أن العادة مجرد تكرار لعمل من الأعمال بنفس الصيغة ونفس الصورة بالضبط.

يتضح لنا إذن ضرورة ترك المتعلم ليستفيد من خبرته الخاصة في التعلم، حتى يتحسن في كل مرة يؤدي عملاً، وحتى يستفيد من نتيجة التعلم. وإن المعلم الذي يقيد تلاميذه بأسلوب جامد، وطريقة موحدة على النظام العسكري، فضلاً عن طرده للشوق، يحرم تلاميذه من فوائد جمّة هي لب عملية العلم؛ لأنها هي الثمرة التي يجنونها من عملية التعلم، ألا وهي إطراد التحسن والترقي. انظر إلى الطفل الذي بلغ الثالثة من عمره، ألا تراه يجيد المشي والكلام عن الذي بلغ الثانية؟ إنه بالإضافة إلى قوة عضلاته، قد اكتسب المران عن طريق التعلم، فعلم كيف يتخطى العقبات، وكيف يصحح وقفته إذا تعثر، وكيف يحافظ على توازنه إذا دفعه طفل آخر. هل تراه ينجح في ذلك لو كانت أمه قيده بالطريقة التي يمشي بها في سن الثانية، وأصرت على أن يمشي الهويناً رافعاً يديه حوله، كما يفعل الطفل الذي بدأ يتعلم المشي وهو غير واثق من توازنه؟.

ولقد دلت التجربة المبررة في المدارس التي يكون فيها المعلم صاحب الشأن الأمر النهائي، المتصرف في عملية التعلم، الواضع لأهدافها وطرقها، على فشل ذريع، وعلى ضياع الجهود هباءً منثوراً. ولقد أوضحنا ضرورة شعور المتعلم بالهدف، وضرورة اتصال عملية التعلم، بحاجات المتعلم الخاصة، وحياته اليومية. ونضيف هنا أن طريقة التعلم نفسها وتصميم الخبرة التي تؤدي إلى التعلم، يجب أن يكون للمتعليم فيها رأي مسموع وصوت معمول به؛ حتى تكون متفقة مع الهدف الذي وضعه نصب عينيه، والنشاط الذي يميل إليه ويهتم به، وحتى تكون هذه العملية دائمة الترقى والتقدم في ضوء الخبرة التي يجنيها المتعلم في كل مرة. وإن المدرسة التي

تتحقق فيها عملية التعلم على الصورة الموضحة، لا يفكر تلاميذها بتأناً في الانصراف عن الدرس أو الإخلال بالجو المدرسي.

ولا ننسى أن تدبير الخبرات المدرسية وتنظيمها، وهي الوعاء الذي تختمر فيه عملية التعلم، ليس إلا إعداداً للحياة التي نحرص كل الحرص على أن يكون الأطفال فيها أكفاء سعداء، ولن يستطيع الأطفال أن يكونوا أكفاء سعداء في مجتمع لا يستطيعون أن يدبروا فيه أمورهم بأنفسهم. وكيف يستطيعون ذلك بين عشية وضحاها إذا مرت أيام تعلمهم وطفولتهم، من غير أن يتعلموا كيف يدبرون أمورهم، وخبراتهم وينظمونها بأنفسهم، ويتعلمون من محك التجارب ومن أخطائهم وصوابهم الطريق السوي القويم؟.

من ذلك يتضح خطأ فكرة تحضير المعلم لدقائق الدرس تحضيراً مفصلاً، لا يترك مجالاً لأن يجيد التلاميذ عنه تبعاً لما يعن لهم من مشكلات جديدة شيقة. كذلك يتضح خطأ فكرة وضع المناهج المفصلة، في لجان بعيدة كل البعد عن ميدان الحياة المدرسية. فإن فكرة المركزية في وضع المناهج وفي التفتيش، فكرة قاتلة لروح المدرسة في صميم فؤادها، ألا وهو حرية التلاميذ في تدبير أمور تعلمهم وتنظيم خبراتهم، بما يتفق وحاجاتهم اليومية وميولهم الطبيعية واستعداداتهم الفردية.

وإن نوع الحياة الذي ترى التربية أن يحياه الأطفال، يجب أن يكون ممثلاً في حياة التلاميذ لا باللفظ، أو في الكتب فحسب، بل يجب أن

يكون قائمًا بينهم في دروسهم، ورحلاتهم وجمعياتهم، وفي جدهم ولهولهم ولعبهم، وفي مدارسهم وبيوتهم، وفي معاملاتهم لأقراهم ورؤسائهم، وخدمهم ومرؤوسيههم. وبعبارة أخرى يجب أن يمارس التلاميذ ما يتعلمون، وأن يتعلموا ما يمارسون. فإذا كان النظام الديمقراطي هو نوع الحياة التي نريدها لهم، جعلنا جو المدرسة مشبعًا بها، وأظهرها روحها في معاملة الصغير والكبير، وفي العلاقة التي بين الطالب والمعلم، وبين المعلم والناظر وغيره من أعضاء الإدارة المدرسية، وفي وضع المعلم والإدارة للمناهج، بإشراك التلاميذ في وضع نظم خبراتهم وتنظيم حياتهم.

قد تكون هذه الفكرة (أي فكرة اشتراك التلاميذ في وضع المناهج وتنظيم الخبرات المدرسية) بعيدة عن عقولنا في مصر وصعبة الاستساغة على الكثيرين منا، نظرًا لبعدها الشقة بيننا وبين الديمقراطية الحقة في التعليم من جهة، ولتأثرنا بالتربية القديمة من جهة أخرى، ولكنها فكرة أخذ بها المربون الأمريكيون بصرف النظر عن عدم استساغتنا لها ونقدنا إياها. ونحن لا نرى منها مفراً إن آمنا بالمبادئ السالفة الذكر في عملية التعلم. أما إن كانت ألفاظاً فقط، نومي برؤوسنا حين نسمعها، حتى إذا طولبنا بالتنفيذ ثارت فينا روح المحافظة على القديم، ونبشنا رؤوسنا نلتمس المعايير نقيم بها العراقيل، فسنظل حيث نحن من التربية القديمة أجيالاً أخرى وستخلف عن الركب، لا في ميدان التربية والتعليم فحسب، بل في جميع ميادين التقدم والرفق.



## تعلم الطفل وفكرته عن العالم

ولا شك أن الطفل في حله لمشاكله تتعثره صعوبات جمة قد لا نفهمها نحن، ولكنها حقيقية بالنسبة له، ويحتاج في فهمها إلى خبرة منا وتجارب عدة، فالعالم الذي نعيش فيه يبدو لطفل مختلفاً عما يبدو لنا؛ فالكثير من الظواهر المادية التي نراها نحن وننظر إليها نظرة عدم الاكتراث جديدة بالنسبة له، وبعضها غريب عليه، ويسترعي انتباهه، فمنها ما يستثير فضوله ومنها ما يخيفه. هذا بالإضافة إلى أن تجاربه التي جمعها في حياته القصيرة لم يزل يعوزها النظام والتصنيف، وهما أساسيان لفهم العالم المادي واستنتاج قوانينه وأنظمتها، ناهيك بما في العالم الاجتماعي من مشاكل معقدة لم يصل فهمه إليها بعد، ولن يسهل عليه إدراكها إلا في مرحلة المراهقة<sup>(٢٣)</sup>.

والحقيقة أن فهمنا لعالم الطفل، أو بعبارة أخرى علمنا بفكرته عن العالم، به شيء كثير من الإبهام، بل كثير من الأخطاء، ويستدل على ذلك من معاملتنا له في المدرسة والمجتمع والمنزل، ومن برامج الدراسة، التي هي في الحقيقة صورة مصغرة من برامج الجامعات. ووجه الخطأ ظاهر، فالطفل ليس رجلاً صغيراً عقله مصغر عقل الرجل، لأن خبرات الطفل تختلف عن خبرات الراشد في الكم والكيف معاً. فإذا أعطينا التلميذ الكبير عشر مسائل رياضية، لا نستطيع أن نقول إن التلميذ الصغير يستطيع أن يحل منها خمساً فقط، وهذا هو كل ما هنالك، بل إن نوع المسائل التي يستطيع

---

(٢٣) انظر كتاب نفسية المراهق، للمؤلف.

حلها طفل في المدرسة الابتدائية يختلف عن نوع المسائل التي يستطيع حلها تلميذ في المدرسة الثانوية.

ولقد عني الباحثون في علم النفس بتدوين ملاحظات كثيرة عن إدراك الطفل للعالم المحيط به، ولكن هذه الملاحظات لم تبحث ولم تدرس الدراسة الكافية، حتى إن عدد هؤلاء الباحثين ليعد على الأصابع. ولقد روى الذين لاحظوا الأطفال روايات تدل على غرابة فهم الأطفال للعالم، فقد روى سولي<sup>(٢٤)</sup> من (مفكرة والد) أن أباً كان يسير مع ابنه البالغ من العمر ستة أعوام على شاطئ البحر وقت الغروب، فبدت الشمس جميلة في حلة وردية قشبية، فأخذ هذا المنظر بلب الطفل، وأخذ يسأل والده عن بعد الشمس. ولما تدرج الحديث بينهما إلى أن السحب ليست جسمًا صلبًا، وأنه يمكن اختراقها بسهولة، سأل عما في الناحية الأخرى منها قائلاً: «أهو عالم آخر مثل هذا يا أبتاه؟». وبعد هذا الحديث بأيام قلائل أخذ يتحدث عن حجم الشمس، ثم قال: «أخالها من الكبير بحيث يمكن وضعها في الناحية الأخرى من الأرض لعمل أرجوحة منهما».

وما أشبه فكرة هذا الطفل بفكرة كاتب هذه السطور، الذي كان وهو صغير قد سمع أن الجو يبرد كلما ارتفعنا، فلم يكن من الصعب إذن استنتاج أن السحب ليست إلا ثلجًا متجمدًا من شدة البرودة.

ولقد روت الآنسة مورس نيس<sup>(٢٥)</sup> في مقال لها عن طفلة كانت تلاحظها، أنها أبدت شغفًا عظيمًا بملاحظة الظواهر الطبيعية، وأنها كانت ترقب ذات ليلة أنوار المدينة من بعد، فقالت: «انظري إلى تلك الأنوار البديعة، أظنها قطعًا من الشمس» وكان عمر هذه الطفلة عندئذٍ ثلاث سنوات. ولما بلغت الرابعة من العمر سمعت تسأل الأسئلة الآتية: ما الهواء؟ وكيف يصنع الناس الهواء؟ ما سبب الهواء؟ وفي السابعة من العمر قالت: «كيف يستطيع المسيح والملائكة التنفس في السماء على هذا الارتفاع؟» وكانت تظن اللجنة أحد الكواكب.

ويستدل مما قيده سوزان أسراكس عن الأطفال، على شدة غرامهم بالطبيعة وظواهرها المختلفة، فكانوا في مدرستها يلاحظون النباتات ويرقبون نموها وتفتح أزهارها ويبدون سرورًا عظيمًا إذا أهدى إليهم شيء منها.

وعلى الرغم من شغف الأطفال بالطبيعة هذا الشغف العظيم، فإن واضعي المنهج والمعلمين ورجال التعليم في مصر قد غضوا النظر عن كل ذلك، وباعدوا بين الطفل والطبيعة، وأرغموه على أن يمضي وقته داخل جدران الفصول، ينظر إلى سبورة سوداء، عليها رموز وكلام بدلاً من الأشياء الحقيقية ذاتها. الممثلة في تلك الرموز والكلمات. وليت شعري أنقبل عذرهم عندما يقولون إن الوقت ضيق، وإن إخراج التلاميذ ليخبروا الطبيعة بأنفسهم يأخذ وقتًا طويلاً؟. أما يحق أن نقول لهم إن ذلك الوقت

---

.Morse Nice(٢٥)

الذي يقضونه في الفصل ضائع، والأفضل اكتساب الخبرات عن طريق النشاط الذاتي للطفل، في البيئة الحقيقية بدلاً من تلك الحجر الدراسية، التي لا يحيا فيها الطفل حياة حقيقية ولا يعمل فيها بنشاطه الذاتي التلقائي؟ ألا نكون محقين إذا قلنا لهم إن ما يدور في داخل تلك الحجرات ليس من التربية أو التعلم الحقيقي في شيء؟

ثم إن واضعي المناهج والبرامج كما قدمنا، فاتهم أن ذلك الطفل توجد بفكرته عن العالم أخطاء كثيرة لا بد من تصحيحها، ولا بد من معرفة اختلافها عن فكرته قبل وضع المنهج، بل قبل التحدث إلى الطفل على الإطلاق. ولقد أجرى بعض العلماء اختبارات معينة للوصول إلى حقيقة فكرة الطفل عن العالم، نورد منها طرفاً عن أبحاث العالم السويسري (جان بياجيه) وتلاميذه. ولقد كانت أبحاث بياجيه تجريبية في الغالب، ولذا تمتاز عما سبقها من هذه الناحية، فضلاً عن إجرائه لاختباره على عدد عظيم من الأطفال، مما يجعل لأبحاثه أهمية خاصة. ولنورد الآن طرفاً من أبحاثه وآرائه.

اتبع بياجيه في اختبار الأطفال ما يسمى بالطريقة الكلينيكية أي الحادثة الشخصية الفردية مع كل فرد على حدة. وقد تناول بحثه سؤال الطفل عن الظواهر الطبيعية والأجرام السماوية المحيطة به، كالشمس والقمر والرياح والأنهار والبحيرات وغيرها. وهاك طرفاً من أسئلته التي ألقاها على الأطفال.

- لو شككتك بدبوس أتחס به؟

- لو شككت تلك المنضدة بدبوس أتחס به المنضدة؟

- أتחס المنضدة شيئاً أم لا تحس؟

ثم كرر بياجيه هذه الأسئلة عن أشياء مختلفة، كالأحجار والأزهار والمعادن والماء والشمس والقمر والسحب.

ثم قسم الأطفال بحسب إجاباتهم إلى أربعة أطوار أو مراحل:

١- الأطفال الذين في المرحلة الأولى، هم الذين ينسبون الشعور لكل الأجسام التي تبدي شيئاً من النشاط حتى ولو كانت ثابتة، وتستمر هذه المرحلة حتى سن السادسة أو السابعة، وإليك مثلاً مما دار بين المختبر والطفل أثناء إعطاء الاختبارات المذكورة.

اسم الطفل تان (عمره ٨ ١/٢ سنوات).

قال: إن الحيوانات فقط تستطيع أن تحس بشكة الدبوس، وهو في الحقيقة يقصد أن يقول: إن الحيوانات فقط تستطيع أن تحس بالألم، فالسحب مثلاً لا تحس بالدبوس. فلما سئل:

- لماذا؟ أجاب:- لأنها هواء فقط

- أتחס السحب بالريح أم لا تحس؟ - نعم، فهي تدفعها.

- أتشعر هي بالحرارة؟ - نعم.

- أتخس المنضدة بشيء ما؟ - لا.
  - أتخس بالإحراق لو أحرقت؟ - نعم.
  - لماذا؟ - لأنها تتضاءل.
  - أتخس لو هدمناها؟ - نعم.
  - لماذا؟ - لأن ذلك يكسرهما.
- ثم بعد برهة وجه إليه السؤال الآتي:
- لو شددت هذا الزرار (زرار بمعطف) أيخس بذلك؟ - نعم.
  - لماذا؟ - لأن الخيط ينقطع.
  - أيؤلمه هذا؟ - كلا، ولكنه يحس بأنه يتمزق.
  - أيعرف القمر أنه يسير أم لا؟ - نعم.
  - أتعرف المنضدة أنها هذا؟ - نعم.
  - أتظن هذا حقيقة؟ هل أنت متأكد أم غير متأكد؟ - غير متأكد.
  - وما الذي يجعلك تظن أنها ربما لا تعرف؟ - لأنها مصنوعة من الخشب.
  - وما الذي يجعلك تظن أنها قد تعرف؟ - لأنها هنا.

- وعندما تهب الريح على جبل «ساليڤ» أتخس بأن هناك جبلاً أم لا تخس؟ - نعم.
- لماذا؟ - لأنها تمر من فوقه.
- أتعرف الدراجة أنها تسير؟ - نعم.
- لماذا؟ - لأنها تسير.
- أتعرف حين توقفها؟ - نعم.
- بم تعرف هي؟ - بواسطة البدال.
- لماذا؟ - لأنه يقف عن السير.
- أظن ذلك حقيقة؟ - نعم (وهنا يضحك المختبر)
- وهل تظن أي أظن ذلك؟ - لا.
- ولكنك تظن ذلك. هل ترانا الشمس؟ - نعم.
- هل فكرت في ذلك قبل الآن؟ - نعم.
- بأي شيء تنظر الشمس؟ - بأشعتها.
- أها عين؟ - لا أدري.

٢- أما في المرحلة الثانية من النمو فإن الطفل يخصص الأشياء المتحركة بالشعور، ويستمر هذا الدور من سن السادسة أو السابعة إلى الثامنة أو التاسعة. وإليك المثل الآتي الذي يورده بياجيه لشرح ما يقصده. ونود هنا أن ننبه القارئ إلى أننا لا نتفق مع بياجيه في كثير من آرائه كما سنبين فيما بعد، وإنما نورد آراءه وأمثله هنا على علاقتها؛ كي يكون القارئ على بينة منها.

اسم الطفل منت (سبع سنوات وعشرة أشهر)

- أتعرف الشمس أنها مصدر الضوء؟ - نعم.
- لماذا؟ - لأنها من نار.
- أتعرف هي أننا هنا؟ - كلا.
- أتعرف هي أن الجو صحو؟ - نعم.
- وهكذا يستمر الممتحن في سؤاله عن الرياح والسحب والأنهار والمطر، ويستدل بياجيه من إجابته على أن هذا الطفل ينسب الشعور لها كلها، ثم يستمر في سؤاله كما يأتي:
- أتحس الريح شيئاً عندما تهب على بيت؟ - نعم، تحس أنها لا تستطيع الاستمرار في السير.
- أتعرف الدراجة أنها تسير؟ - نعم.
- أتعرف أنها تسير مسرعة؟ - نعم.



- أتستطيع السير وحدها؟ - كلا.

٣- ويقول بياجيه إن الأطفال في المرحلة الثالثة ينسبون الشعور للأجسام التي تتحرك من تلقاء نفسها كما في المثال الآتي:

اسم الطفل روس (وعمره ٩ سنوات وتسعة شهور):

بدأ إجابته بأن نسب الشعور للحيوانات، ولكنه أنكره على المنضدة.

- أتشعر المنضدة لو شككتها؟ - لا.

- لم لا؟ - لأنها ليست شخصاً.

- أتخس النار شيئاً؟ - لا.

- أتخس النار لو رمى أحد عليها ماء؟ - لا.

- لم لا؟ - لأنها ليست شخصاً.

- أتخس الريح بشيء عندما تسطع الشمس؟ - نعم.

- أتعرف أنها تهب؟ - نعم.

- أتخس الشمس بشيء؟ - نعم.

- ماذا تخس؟ - تخس بأنها تعطي

الدفء.. إلخ.

وينسب هذا الطفل الشعور للنجوم والقمر والمطر والأنهار، ولكنه ينكره على الدراجات والسيارات والسفن.

٤- أما في المرحلة الرابعة فيقصر الأطفال الشعور على العالم الحيواني كما يقول بياجيه، ولا يصل الأطفال إلى تلك المرحلة قبل سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة في المتوسط، كما في المثال الآتي:

اسم الطفل رسل (وعمره عشر سنوات وسبعة أشهر).

ينكر هذا الطفل الشعور على الشمس والقمر؛ لأنهما ليسا من الأحياء.

- ما الأشياء التي تعرف وتحس؟  
- النباتات والحيوانات والناس والحشرات.
- أهذا كل ما هنالك؟  
- نعم.
- أتحمس الريح؟  
- لا.

قام بياجيه بالبحث السالف الذكر؛ لتبيان فكرة الطفل عن العالم المحيط به. من حيث وجود (الشعور) في الأشياء المادية والحيوانات والإنسان، ووصل إلى وجود المراحل المذكورة. وقد وصل إلى مثل هذا عندما بحث فكرة الطفل عن الحياة، ففي ذلك البحث كان يسأل الطفل عما إذا كان كل من تلك الأشياء التي سبق ذكرها حيًا ولماذا. ثم قسم الإجابات إلى المراحل الآتية:

١- المرحلة الأولى وفيها ينسب الأطفال الحياة للأجسام ذات النشاط بوجه عام، وتستمر هذه المرحلة حتى السنة السادسة أو السابعة.

٢- وفي المرحلة الثانية ينسب الطفل الحياة للأجسام المتحركة بوجه عام، وتعتبر كل الحركة كأنها تلقائية، ومتوسط السن في هذه المرحلة من ٦-٨.

٣- وفي المرحلة الثالثة ينسب الحياة إلى ما يتحرك تلقائيًا، وتستمر هذه المرحلة في المتوسط من سن ٨ أو ٩ إلى سن ١١ أو ١٢.

٤- وفي المرحلة الرابعة يقصر الطفل الحياة، إما على الحيوانات وحدها، وإما على الحيوانات والنباتات، ولم يعطيه أمثلة لهذه المرحلة.

وليست الأبحاث السالفة الذكر هي الأبحاث الوحيدة، التي قام بها بياجيه، وإنما هي أمثلة أوردناها لنبين للمشتغلين بوضع المنهج والباحثين في أمور التربية والتعليم ضرورة التعمق في بحث عقلية الطفل، والإحاطة بفكرته عما حوله، حتى تخاطبه بالأسلوب الذي يفهمه، وحتى نبي براجمنا وطرقنا التعليمية على أساس العلم بتفكيره وآرائه. فإذا كان الطفل حقيقة يعتقد أن الجماد ذو شعور وأنه-على رأي بياجيه- لا يفرق بين الجماد والحيوان، فكيف تحدثه عن القوانين الطبيعية في الجغرافيا مثلاً، وكيف يفهم أن الأجرام السماوية لا تسير من تلقاء نفسها وإنما تبعاً لقوانين الجاذبية، هذا لو صحت أبحاث بياجيه ونتائجه. وسواء أكانت صحيحة أم غير صحيحة، فليس من المعقول أن يضع رجال التربية والتعليم مناهجهم من

غير أن يفحصوا تلك التجارب ويتفهموا نتائجها، ويحكموا إما لها وإما عليها.

والحقيقة أن أبحاث بياجيه موضع شك كبير في عالم التربية وعلم النفس بإنجلترا، وكتب في دحض آرائه بعض علماء التربية مثل سوزان أيزاكس، والأستاذ تشارلس فالنتين بجامعة برمنجهام، والأستاذ كارث ريد، ووليم مكدوجل وغيرهم. ولقد قام كاتب هذه السطور ببحث في سنة ١٩٣٢، في مدينة برمنجهام بإنجلترا، مع الأستاذ تشارلس فالنتين؛ لمعرفة مدى صحة تجارب بياجيه واستنتاجاته متبعًا نفس الطريقة ونفس الاختبارات.

وبعد الحصول على النتائج بتلك الاختبارات، عدلها وأضاف إليها طريقة أخرى لمعرفة ما إذا كانت النتائج متوقعة على الطريقة أم على نفس عقلية الأطفال وإدراكهم للأشياء.

اتبع المؤلف الطريقة الكلينيكية مع الأطفال الإنجليز، مبتدئًا بنفس الأسئلة التي استعملها بياجيه مضافًا إليها أسئلة أخرى، كما يتضح في المثال الآتي:

اسم الطفلة: شروود (وعمرها ٨ سنوات وأربعة شهور) (اختبار ب الشفوي - الطريقة الكلينيكية).

- هل هذا القلم حي؟ - لا.

- لم لا؟ - لأنه لا قلب له.
- هل الشمس حية؟ - نعم.
- أها قلب؟ - نعم.
- ألقمر قلب؟ - نعم.
- أالريح قلب؟ - أظن ذلك.
- ماذا تقصدين بأن لها قلبًا؟ - لها قوة.
- هل هي حية؟ - نعم.
- هل هي حية مثلك وتبكي؟ - لا، ليست تمامًا فهي مختلفة قليلًا.
- ما نوع الاختلاف؟ - لها قوة أكثر.
- ماذا تقصدين بأن لها قوة أكثر؟ - أنها باردة جدًا.
- عندما أنظر إلى الشمس أتدري هي أني أنظر إليها؟ - نعم... لا
- أيهما؟ - لا.
- لم لا؟ - إنها لا تلاحظك.
- لم لا؟ - لأنها عالية جدًا.
- هل تلاحظ أي شيء آخر؟ - لا.

- هل تلاحظ الشمس القمر؟ - لا.

- لم لا؟ - لأنها تضيء.

نلاحظ كثرة فترات السكوت في أجوبة الطفلة، مما يدل على أنها تفكر كثيراً، إذ لم تكن تلك الأسئلة مما فكرت فيه قبل اليوم، بل كانت المشكلة جديدة عليها، وكانت الأسئلة وهي تقرأ عليها، تضطرها إلى اتخاذ موقف خاص، ثم إذا تعدل موقعها عندما تمنع النظر بكثرة التفكير مرة أخرى، ولا شك أن اختيارها للأنماط لم يكن موفقاً، فنحن معاشر الكبار نستطيع أن نعبر عما يدور بخلدنا، ونستطيع إحكام التعبير لحد ما، ولكنها تتلمس في الألفاظ ما يعبر عن فكرتها الحقيقية، فلا تتهدي وتضطر إلى تغيير موقعها، انظر إجابتها السابقة عندما سئلت:

- أللريح قلب؟

- أظن ذلك. ( ثم انظر تفسيرها لمعنى القلب )

- ماذا تقصدين بأن لها قلباً؟ - لها قوة.

ومع ذلك ففي حين تسأل إذا كانت حية تجيب بالإيجاب، ثم تنفي أنها حية مثلي ومثلك. لا شك أن هذه الطفلة تجد صعوبة في التعبير وأن ألفاظها لا تساعد على تحسين الأداء ودقة الشرح، ولذا يجب أن نتباحث معها، لنصل إلى حقيقة فكرتها عن هذه الأشياء، وأن لا نعتد بقولها إن ذلك الجسم حي، أو أن له قلباً إلى غير ذلك. وهذا ما فعلناه في البحث الذي أشرنا إليه، فلم نكتف بأن نسجل على الأطفال أقوالهم على

ظاهرها، بل تعمقنا معهم لنصل إلى المعنى الحقيقي الكامن في أفئدتهم، والذي يجدون صعوبة في التعبير عنه، على عكس بياجيه الذي سجل على الأطفال ظاهر أقوالهم، فسرى في بحثه خطأ من اللغة، نسبه هو إلى المدرك الكلي الكائن في عقل الطفل، وهاك الأمثلة الآتية التي توضح ما نقول:

اسم الطفلة: شيلاتار بلي (وعمرها ٦ سنوات و ٣ أشهر)

- هل هذا القلم حي؟ - لا.
- هل هذه المنضدة حية؟ - لا.
- هل أنت حية؟ - نعم.
- هل هذه الأزهار حية؟ (توجد أزهار في الحجرة) - نعم.
- هل هذه النار حية؟ - نعم قليلاً.
- هل الشمس حية؟ - نعم.
- هل القمر حي؟ - لا.
- لم لا؟ - .....
- لماذا ليس القمر حيًا؟ - لأنه غير طالع.
- وعندما يكون طالعًا يكون حيًا؟ - نعم.
- ماذا تقصدين بكلمة حي؟ - .....

- كيف تعرفين أن الشيء حي؟ - لأنه يكون ماشيًا أو ساطعًا.
- هل الريح حية؟ - نعم.
- هل السحب حية؟ - نعم.
- هل الدراجة حية؟ - نعم.
- هل السيارة حية؟ - نعم.
- عندما أجلس في داخلها أتعرف هي ذلك؟ - لا.
- إذا غرست فيها دبوسًا أشعر به؟ - لا.
- إذا غرست دبوسًا في الدراجة أشعر به؟ - لا.
- إذا غرست دبوسًا في الشمس أشعر به؟ - لا.
- لم لا؟ - لأن الشمس ساخنة جدًا.
- إذا غرست دبوسًا في القمر أشعر به؟ - لا.
- لو خاطبت القمر بالليل أفهمني؟ - لا.
- لو خاطبت الشمس أفهمني؟ - لا، لأنها لا تستطيع سماعك فليست لها آذان.
- أترى؟ - نعم.



- أَلها عِينان؟ - نعم.
- هل رأيت عيني الشمس؟ - نعم عندما أَلعب في الفناء صباح الأحد.
- ما شكلهما؟ - .....
- ما شكلهما؟ - .....

لاحظ هذه الطفل عمرها ٦ سنوات و ٣ أشهر، ومع ذلك فهي لا تفرق بين القلم والمنضدة من حيث الحياة، ولكنها تفرق بينهما وبين نفسها، فهي تنكر الحياة على الشيتين الأولين، ولكنها لا تنكرها على نفسها. وهذا طبعًا عكس ما يقوله بياجيه، إذ يستنتج هو من أبحاثه أن الطفل ينسب الحياة إلى كل الأجسام المادية، ولا يستطيع التفرقة بينها إلا في سن متأخرة. ولا شك أن الطفلة السابقة وغيرها، عندما تقول إن السحب حية. أو أن الشمس حية، لا تقصد الحياة كما نقصدها بمعنى وجود الروح والإدراك والشعور إلخ. وإنما تقصد مجرد وجودها في حالة نشاط وعمل، بعكس ما إذا كانت خامدة. فنحن معاشر الكبار نتكلم عن النار ونقول إنها لا تزال حية، ثم نقول: إنها خمدت أو ماتت وهكذا. وكذلك في اللغات الأجنبية تستعمل مثل تلك الألفاظ من قبيل التجاوز.

وإذا راجعنا أقوال الطفلة، رأينا في إجابتها عن القمر دليلًا على ذلك. فهي تقول إن القمر ليس حيًا لأنه ليس طالعًا، أما إذا طلع فهو حي وهكذا، وهاك المثل الذي يؤيد ما سبق أيضًا.

اسم الطفلة جون بلومر (وعمرها ٦ سنوات و ٨ أشهر) (الاختبار  
الشفوي رقم ب).

- هل هذه المنضدة حية؟ - لا.
- هل هذا القلم حي؟ - نعم.
- ماذا حي في هذه الحجرة؟ - الناس ...
- انظري حولك جيداً - الأنسة فريدي.
- ماذا أيضاً؟ - الأزهار.
- هل هذه الفناجيل حية؟ - لا.
- هل هذه النار حية؟ (في الموقد) - نعم.
- هل هذا الفحم حي؟ - لا.
- لم لا؟ - ....
- هل الشمس حية؟ - نعم.
- لماذا؟ - لأننا نار.
- هل القمر حي؟ - لا.
- هل السحب حية؟ - نعم.
- هل هي حية؟ - نعم.
- هل الريح حية؟ - نعم.

- هل الأشجار حية؟ - نعم.
- ماذا تعني بكلمة حي؟ - لأنها تتحرك.
- هل الشمس حية؟ - نعم.
- هل القمر حي؟ - لا.
- هل رأيت النجوم؟ - نعم.
- هل هي حية؟ - نعم.
- هل تستطيع أن تبصر؟ - لا.
- عندما أنظر إلى النجوم أتدري هي أني ناظر إليها؟ - لا.
- لو شككت النجوم بإبرة هل تحس؟ - لا.
- هل تحس الشمس لو شككتها بإبرة؟ - لا.
- هل يحس بها القمر؟ - لا.
- هل تحس الريح شكة الإبرة؟ - لا.
- لو شككت هذه النار أتحس؟ - لا.
- لو شككت القطة أتحس؟ - نعم.
- لماذا؟ - لأنها حية.
- لو شككت الدراجة أتحس؟ - لا.
- أتحس السيارة؟ - لا.

- هل الدراجة حية؟ - لا .
- هل الشمعة حية؟ - لا .
- أتدري ما هو النهر؟ - نعم .
- هل رأيت نهرًا؟ - نعم .
- أهو حي؟ - نعم .
- لماذا؟ - لأنه يتحرك .
- لو شككت النهر بإبرة أبحس بها؟ - لا .
- لو وقفت إلى جانب النهر أيعرفني؟ - لا .
- لم لا؟ - لأنه لا أعين له يرى بها .

لا شك أن إجابة هذه الطفلة التي لم تتجاوز السابعة بعد، أحسن رد على الفروض التي زعمها بياجيه عن خلط الطفل بين الأشياء الحية وغير الحية. فإن المتتبع لما تعنيه الطفلة حقيقة يرى أنها بريئة من ذلك الخلط، حتى ولو خلطت في الألفاظ. فهي حين تقول: إن الشمس حية، لا تقصد أنها حية بالمعنى الذي نقصده نحن، بدليل أنها تنفي عنها الإحساس، كما أنها حين قالت إن النهر حي لأنه يتحرك، لم تقصد أنه حي بالمعنى الذي نعرفه، بدليل أنها نفت عنه الإحساس والمعرفة. ولا شك أن المتتبع لأسئلة الاختبار بدقة ليدرك الحكمة في تدرجها وتسلسلها بهذا الشكل، وتنويع الأشياء التي نسأل عنها. وكنا نود أن نشرح ذلك لولا ضيق المقام هنا. ولا

شك أن الطفلة عندها فكرة صحيحة عما هو حي وما ليس حيًا عندما أجابت عما هو حي في الحجرة بالناس والأزهار، ولم تدخل في هذا النطاق النار أو المنضدة.

ومن الطريف هنا أن نراجع إجابة الطفل تان عن أسئلة بياجيه، ولو تعمق معه بياجيه في الاختبار، لوصل إلى حقيقة فكرته عن الحياة، بدليل قوله عن زجاج النافذة: «إنه كائن حي ولكنه ليس مثلنا». أليس في قوله هذا محور الموضوع كله؟ فهو فاهم لحقيقة الحياة، ولكنه عاجز عن التعبير الدقيق، ولكن بياجيه أخذ أقواله على ظاهرها وسجله عليه على اعتبار أنه يعتقد حقيقة أن الأجسام ذات النشاط حية كلها بالمعنى الحقيقي الكامل.

ولقد أتينا بخلاصة هذه الأبحاث؛ لنعطي القارئ فكرة عما يدور في عقل الطفل، وعن رأيه في العالم المحيط به، وعن كيفية إدراكه للأشياء، وهي أسس عملية التعلم، ثم لندلل على أن المناهج الحالية لم يعنوا بوضعها بجعلها متمشية مع عقليته ونظراته فيما حوله.

## التربية الخلقية

يحسن بنا في مستهل الكلام، أن نوضح ما نعنيه بكلمة (خلق)، فالمقصود به هو المقدرة على اختيار عادات السلوك الصالحة للمجتمع اختياراً مبنياً على الفهم والذكاء. وليس المقصود إذن تحديد المعنى بتلك العادات الخاصة بالفضائل الدينية المعروفة فقط. ومن ذلك التعريف يتضح لنا أن الخلق يكاد يكون منصباً على كفاءة الشخص الاجتماعية.

وتجدر التفرقة كذلك بين التربية الخلقية والتعليم الخلقى، فتعليم الأخلاق عن طريق تحفيظ المواعظ والأقوال المأثورة إلى غير ذلك، قليل الجدوى. فهذه الأشياء يمكن أن نشبهها بكنز قد يستغل وقد لا يستغل. ولكن الفائدة في استعماله والانتفاع به. كذلك الأخلاق، الفائدة منها في ممارستها. فإذا أردنا أن نعوّد الطفل الصلاة مثلاً، هيأنا له الجو الذي يحمله على ممارسة الصلاة، فالطفل الذي يرى معلمه أو أبويه يصلون يتأثر بهم عن طريق الإيحاء. وما يقال عن الصلاة يقال عن النظافة والنظام وغيرها من العادات الخلقية التي لا تجني فائدتها إلا بالممارسة وإبرازها إلى حيز العمل والتطبيق.

والخلق القوي ليس معناه اتباع المواعظ فحسب كما قدمنا، بل يشمل كل سلوك الإنسان وكل تصرفاته. فقد يكون الطفل متمسكاً بالدين ولكنه مواطن ضعيف. فبعض الناس يظن أن الدين صلاة وصوم وتمتمة فقط، ولكن الدين بمعناه الصحيح يتناول كل نواحي الحياة. فيجب أن نفهم أن التربية الخلقية تهدف إلى تكوين الخلق بمعناه الواسع. فالأجنبي الذي لا يطفف الكيل أو الميزان. ويصدقك وصف البضاعة، سلوكه أكثر تمثيلاً مع الدين الخفيف من الوطني الذي يعتقد خطأً أن كل ما يجنيه منك عن طريق الغش أو المفاعلة أو المغالطة لا دخل له بالدين، وذلك ناشئ طبعاً من الجهل وسوء التربية.

وليس العلم بقوانين المجتمع كافياً وحده لاتباعها، فكثيراً ما نلاحظ هوة واسعة سحيقة بين علم المرء وسلوكه، فقد يكون طبيباً عالماً بمضار الخمر ولكنه مدمن لها، كما أنه قد يكون من العلماء البارزين وفي نفس الوقت من هوة الميسر، أو فظاً غليظ القلب صعب المعاشرة، أو كثير الوشاية والوقية بين الناس، أو كثير التأخر عن محاضراته وهكذا. فعلينا معاصر المربين محاولة الرقي بالسلوك إلى درجة العلم والمعرفة، أي جعله متمشياً مع المثل العليا والقواعد التي نعلم أنها صحيحة واجبة الاتباع. وبذلك تمتنع الهوة بين المعرفة والسلوك، أو بين التربية العقلية والتربية الخلقية. والحقيقة أن كلاً منها ضروري ومفيد للآخر، فالمعرفة تتضح وتصح وتزداد بتطبيقها، والتطبيق لا بد له من العلم والمعرفة، ولا بد أن يقوم على أساسها، ومعنى هذا أننا لا ننكر فائدة الدروس الأخلاقية، فهي المادة الأساسية التي تزود المتعلم بما يجب عليه اتباعه، وترسم له الخطة

التي يوجه إليها عاداته وسلوكه ومثله العليا، ولكن الخطر يأتي من الاكتفاء بدروس الأخلاق، ثم من خطأ المتعلم في فهم قيمتها، إذ قد يتجه ذهنه إلى أن العلم بالأخلاق أهم من ممارستها.

وخير من دروس الأخلاق الخاصة أن يصبح التعليم الخلفي جزءاً أساسياً من دراسة كل مادة، وفي الدروس مجال للتربية الخلقية، كدروس الأدب والقصص وسير الصالحين والعظماء، ففيها مثل عليا يصح أن يتشبع بها المرء عن طريق الإيحاء والمثل الصالح، فضلاً عما بها من جمال فني ومتعة ومؤانسة. ولا شك أن السلوك الخلقى الصحيح هو السلوك المستنير، أي الذي يقوم على العلم والمعرفة بأسباب السلوك ونتائجه، وعلى العظة بما حصل للغير، والتنبيه بما سيحدث من نتائج السلوك. ثم إن المعرفة تعوزها قوة الوجدان وحرارته، تلك الحرارة التي يثيرها الإعجاب بالعظماء مثلاً، والتحمس لأعمالهم الخالدة، والرغبة في التشبه بهم. ولا شك أن قراءة سير الآخرين والإحاطة بآلامهم وظروفهم، توسع أفق المرء وتجعله أقل تعسفاً في رأيه وأقل تعصباً له واحتقاراً لغيره من الناس.

وإن دراسة المواد الاجتماعية، كالجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية والاقتصاد وعلم الاجتماع، لذات فائدة خلقية كبيرة، إذ تجعل الطفل مواطناً مستنيراً لا لبلده فحسب، بل مواطناً للعالم كله، يحس بإحساس الشعوب الأخرى ويهتم بمشاكلها ويتألم لألمها ويشارك في سرائرها وضرائها، ويفهم حق الفهم تأثير ظروفها عليه وعلى بلده ومواطنيه. والحقيقة أنه ما من أمة تستطيع المعيشة وحدها منفصلة عما يلحق بغيرها من الأمم من



ثراء أو فقر، سلم أو حرب، رقي أو انحطاط، مهما بعدت هذه الأمة عن غيرها في المسافات. وليس يخاف على أحد ما لحق بأوروبا من جوع وعري في تلك السنوات التي تلت الحرب العظمى الثانية، وكيف أن أمريكا شمالها وجنوبها، وبقية العالم أسرعوا إلى نجدها وانتشالها من تلك الفاقة التي نزلت بها.

والترية ترمي إلى تكوين الخلق القويم، وهذا يقتضي طبعًا تكوين الشخصية المتكاملة، وهي التي يصدر عنها السلوك الطبيعي أو العادي، أو بعبارة أخرى غير الشاذ، وهو المنسجم مع المعايير أو القوانين الخلقية والاجتماعية السائدة في المجتمع، والذي لا يؤدي إلى اصطدام المرء مع تلك المعايير أو مع غيره من الأفراد. وإن شعور المرء بعدم انسجامه مع المجموعة وتصادمه مع قوانينها الموضوعة أو المفهومة، لذو أثر سيء في صحته العقلية وطمأنينته النفسية؛ إذ يؤدي إلى قلق واضطراب عصبي يؤديان إلى شذوذ في نفسيته وسلوكه. ولذا كان لزامًا على التربية أن تعمل على إحلال الوئام في حياة الطفل، بالتقريب بينه وبين القوانين والقواعد المرعية في المجتمع، محافظة على شخصيته أولاً، ومحافظة على نجاحه في المجتمع ثانيًا.

ولقد قدمنا أن المعرفة-على أهميتها في تكوين الخلق والسلوك- قيمتها محدودة، ولا تتم إلا إذا قرنت بالممارسة الفعلية والمران والدربة على ما يراد اعتناقه والتحلي به من الفضائل. وفرصة الممارسة تسنح في النشاط المدرسي، على شرط ألا يكون مجرد مظاهر كما هو في أغلب

المدارس المصرية. ففي الأندية المدرسية أو اتحاد الطلبة مثلاً، تنشأ مسائل ومشاكل تستدعي التعاون بين الطلبة أو التنافس، أو النقاش أو إثبات الذات، أو الزعامة أو التسليم، أو الانضواء تحت لواء الرئيس أو الجماعة وهكذا. فهذا كله يستدعي خلقاً معيناً متيناً.

وتحتل الألعاب الرياضية مكاناً هاماً في النشاط المدرسي، وفي التربية الخلقية؛ نظراً للفرص الثمينة الكثيرة التي تسنح فيها للقاء التلاميذ بعضهم مع بعض، ومنازلتهم الواحد للآخر، والفريق للفريق، تبعاً لقوانين اللعب الموضوعية، مع روح التسامح وتحمل الهزيمة بصدر رحب وروح رياضية.

ولا شك أن فرص التعاون والتنظيم والتنافس التي تسنح في تلك الألعاب لها أكثر كبير في تقويم الخلق وبت الروح الاجتماعية. وإن معلم الألعاب الرياضية ليتمتع دائماً بمركز ممتاز مع تلاميذه؛ نظراً لروح الديمقراطية التي يتصف بها الرياضيون عادة، ونظراً لفرص الألفة والاختلاط التي تتوفر فيها دون المواد الأخرى. ولذا كان الاهتمام باختيار معلم التربية البدنية من الوجهة الخلقية والاجتماعية أمراً لازماً.

ومع أن المواقف التي تسنح للتربية الخلقية والاجتماعية في الرياضة البدنية قد تسنح في فرص أخرى من الحياة، ومع أنه يحتمل انتقال أثر التدريب في مواقف الرياضة البدنية إلى ما يماثلها من مواقف الحياة الأخرى، إلا أن هذه المواقف الرياضية محدودة النوع ولا تتمثل فيها جميع مواقف الحياة الحقيقية. ولذا يحسن الإكثار من المواقف المتنوعة المشابهة

لمواقف الحياة الحقيقية على قدر الإمكان في النشاط المدرسي، والدراسة نفسها. ففي إعداد حفلة تمثيلية مثلاً تسنح الفرص لشراء معدات كاميرات وملابس، وتركيب أجهزة للإضاءة وغيرها، وكتابة دعوات لأولياء أمور التلاميذ وقادة البلد البارزين فيها، وطبع تلك الدعوات، فضلاً عن الاستعداد الفني، وما يقتضيه من دراسة لنفسية أشخاص الرواية، وعادات الناس وطبائعهم وطرق معيشتهم وتاريخهم، وأثر الإضاءة والألوان والستر والأزياء إلى غير ذلك مما لا نستطيع له حصرًا.

وفي الرحلات المدرسية فرص أخرى من أنواع تشبه ما سبق أو تختلف عنه، وهكذا كلما كثرت أوجه النشاط المدرسي تعددت الفرص التي يكتسب فيها التلميذ المران والدربة على مواقف الحياة.

ولا شك أن الخبرة التي تكتسب في هذه المواقف العملية المشابهة لمواقف الحياة الحقيقية، إذا قرنت بالتعاليم الأخلاقية والمثل العليا السامية والعادات الصالحة، كانت فرصة نجاحها وتأديتها للغرض منها أعظم بكثير مما لو اقتصرنا على أحدها فقط.

وهنا نقطة هامة يحسن التنبيه إليها، وهي أن التعاليم الأخلاقية المجردة من الممارسة الواقعية، قد تنزع إلى البعد بالتلاميذ عن الحياة الحقيقية، وتجعلهم يهيمون في خيالهم نحو ما لا يمكن تحقيقه، فتتسع الهوة بين آمالهم وحياتهم الحقيقية، وبهذا يبتعدون عن هدف التربية الذي يرمي إلى إخراج شخصيات متكاملة سليمة من وجهة الصحة العقلية. ولا شك

أن برنامجًا وافيًا من الإرشاد المدرسي لا غنى عنه لتوجيه التلاميذ الوجهة الصالحة في حياتهم وسلوكهم وآمالهم ومثلهم العليا. وعلى المدرسة حين تأخذ بأهداف المثل العليا والأخلاق السامية، ألا تنسَ نوع الحياة التي سيحياها التلاميذ خارج المدرسة، وأن تذكر أيضًا مميزاتهم الفردية والشخصية.

هذا ويجب أن يعلم القائمون على التربية، أن تربية الطفل لا تقوم إلا على أساس من طبيعته النفسية، كغرائزه وميوله واستعداداته. إذ يظن الكثيرون ممن لم يمارسوا علم النفس الحديث، أن المبادئ تغرس في نفسه كما تغرس البذرة في التربة، أو تنقش على فؤاده وعقله كما لو كنا نكتب في صفحة بيضاء، أو أننا نشكله كما يشكل المثل الطين والصلصال، فهذه ألفاظ مبنية على الجهل بطبيعة الطفل. فالطفل ليس مرناً بالدرجة التي يفترضها كثير من الآباء والمربين، حتى في أصغر أيام حياته. وإن شئنا التشبيه، قلنا إن تلك الصفحة، صفحة الطفل الحديث الولادة، ليست بيضاء خالية، بل سطرت فيها سطور كثيرة. وعلينا قبل أن نمسك القلم لنضيف إليها، أن نقرأ ما كتب، وإلا كانت النتيجة إفسادًا لما كتب وما سيكتب. فوظيفتنا إذن هي التوجيه والتعديل لهذا الميراث. فإذا كان الطفل ذكيًا لم نستطع أن نجعله غبيًا بإهمالنا لتربيته، كما أن الغبي لا نستطيع أن نجعله ذكيًا. فيجب أن نحد من ثقنتنا التامة بأننا نستطيع أن نفعل به ما نشاء. ففي الإنسان أشياء كثيرة موروثه بعضها خاص بالفرد وبعضها عام في الجنس كله. وليس معنى هذا أن نياس من تربية الطفل، فإن الوراثة قد

تركّت دائرة نعمل فيها، وهي ليست دائرة خلق وإنشاء وإنما دائرة تعديل وتحوير وتهذيب فيما هو كائن.

فمهمتنا إذن أن نخطط النمو الحادث فعلاً بالظروف التي تمهد له الطريق، وأن نزيل الظروف التي تعترضه، وأن نخططه بالعوامل التي تجعله متفقاً مع ما هو معروف ومتواضع عليه من القوانين والأوضاع الاجتماعية. فالمعلم لا يستطيع أن يمنع الطفل عن الحركة، وإنما عليه أن يهيئ له نوع الحركة والنشاط الذي يفيدته ويؤمن معه العبث والضرر، وحذار من التدخل في نمو الطفل أو اعتراض نموه، أو محاولة القيام بعمل الطبيعة فيه. فعمل المربي محدود في دائرة من الغرائز والطبائع والصفات الموروثة، ولكن ليس معنى هذا طبعاً أن التربية لا قيمة لها.

ويجب أن نعلم أن طبيعة الطفل ليست خيراً ولا شراً، وإنما القوانين الاجتماعية هي التي تجعل هذه البواعث والدوافع الطبيعية خيراً أو شراً، على حسب تقاليد الأمة وعرفها، ومقاييس الخير والشر عندها. فهذه الدوافع ليست سوى تنفيذ لوظائف فيها فائدة للجنس البشري. ولقد كانوا قديماً يصفون غرائز الطفل بأنها شر، وكانت وظيفة التربية عندئذ في عرف القدماء قمع هذه الطبيعة البشرية. فكانوا يؤدّبون الأطفال بالقسوة والحرمان من الرغبات. والإجبار على ما يكرهه الطفل، وكبت الدوافع والوجدانات أو الانفعالات، وكانت الحياة الوجدانية أو الانفعالية من أهم ما تضطهده التربية القديمة. إذ كان يظن أن السماح للانفعالات بالتعبير عن نفسها من دلائل عدم التهذيب. ولقد ظهر غير هذا الرأي في فلسفة

(لوك) الذي قال: «إن عقل الطفل يولد صفحة بيضاء. ومعنى هذا أن المجال أمامك واسع للتربية تفعل في عقل الطفل ما تشاء» فأعطى بهذا للتربية سلطة وأهمية أكثر مما لها في الحقيقة. أما (روسو) فقد أنحى باللائمة على الظروف الوضعية الاجتماعية، ونادى بإطلاق الحرية لطبيعة الطفل التي هي في عرفه خيرة، وأن الشر الذي يلحق بها يأتي من المجتمع. وبنى على ذلك عزل (أميل) تلميذه الثاني، وتربيته في أحضان الطبيعة.

ولكن الوضع المعترف به الآن أن مهمة التربية ليست تغيير طبيعة الطفل أو كبت ميوله ومواهبه، وإنما هي التعديل فقط ثم التوجيه. ومعناه استغلال القوة الموجودة في ناحية مفيدة. فإذا علمنا مثلاً أن الطفل ميال للحركة، فلا نقمع هذه الحركة بل نوجهها في مصلحته. فليتحرك وليلعب إذن، وليكن لعبه مفيداً خالياً من العبث، ومن الشغب والتصادم والضرر. ولعب الطفل قد يكون حراً وقد يكون منظماً، وكلاهما مفيد. ففي اللعب الحر فرصة للتنفيس والتحرر من القيود، وفرصة للمعاملة والأخذ والعطاء، وفيه فرصة لأن يفهم الطفل غيره من الأطفال، وبذلك تتكون شخصيته وفلسفته في الحياة. وفي اللعب المنظم تفرض قيود على الطبيعة الإنسانية، شبيهة لحد ما بالقيود التي يصطدم بها الشخص في المجتمع، وفيها تدريب على معالجة هذه القيود.

وعندما يعلم المربي الحدود التي ضربت على عمله، أي الدائرة التي يعمل في حدودها يكون مستنيراً فيه، فلا يكون مليئاً بالثقة العمياء، ولا يكون يائساً من إمكان تعديل طبيعة هذا الطفل. لأنك لو اعتقدت أن

الطبيعة شر وجبت عليك محاربتها، وإن اعتقدت أنها خير لم تجد للتربية فائدة ما، ولكن إذا فهمت أنك ستتعاون مع الطبيعة، وأنت ستأخذ بيدها، كان أول عمل لك هو: دراسة طبيعة الطفل التي ستتعاون معها، هذه الدراسة التي هي من أهم واجبات المربي الذي يريد أن يكون عمله على أساس متين. وتعلمنا هذه الدراسة أن النمو لا يمكن الإسراع به؛ لأن الطبيعة لها وقت وحدود وقوانين، ومن يحاول أن يعارض تلك القوانين والحدود يلحق بالطفل ضررًا كبيرًا ويذهب عمله هباء. فالمعلم الي يغضب عندما يشاهد أعراض التعب على تلاميذه في الحصّة السادسة، جاهل بأبسط قواعد علم النفس، لأن التعب أمر طبيعي لا يعالج بالعصا أو الغضب، وإنما بالترفيه والترويح والتنشيط.

ولقد وجد العلماء أن النمو الخلقي يسير في مراحل معينة، أمكنهم أن يميزوا منها المراحل الآتية:

المرحلة الأولى: وهي التي تكون في بدء حياة الطفل، حين يكون خاضعًا لغرائزه وميوله الأولية إلى حد كبير. ومن الحقائق المعروفة أن الشخص الذي يكون تحت سيطرة غرائزه وميوله يكون أقرب إلى الطفولة منه إلى الكمال، بينما الشخص الذي هذبته التربية، يستطيع أن يتحكم في غرائزه ودوافعه الأولية أكثر ممن لم تسنح له هذه الفرصة. والطفل الصغير لم يتعرض لعملية التربية طويلاً، فهو خاضع في سلوكه الخلقي لهذه الدوافع الأولية أو الفطرية خضوعاً يكاد يكون تاماً، فالطفل يأتي عملاً معيناً لأنه يحبه ويشعر بالباعث إليه. فهو يصرخ لأنه يريد أن تحمله أمه أو مربيته،

ويجري لأنه يخاف من الكلب مثلاً. ولكن الشخص الكبير قد يستحي من الجري وإظهار الخوف مع أن الدافع للجري موجود فيتصنع الثبات، وبعبارة علمية، يدخل تعديلاً على المظهر النزوعي لغريزة الهرب. ولكن القدرة على هذا التعديل -سواء في هذا المثال أم في غيره- لا تتسنى للمرء إلا بعد مران وتدريب وتربية في الحياة، نتيجة لاحتكاك الإنسان بالعالمين المادي والاجتماعي، هذا الاحتكاك الذي يؤدي إلى اكتساب الخبرة. فمثلاً حين ترى الدنيا ترعد وتبرق تجري طلباً للوقاية من المطر، فسلوكك هذا نتيجة لخبرتك الماضية بالرعد والبرق، حين رأيتهما يؤديان إلى المطر. فالخبرات الأولى تؤثر على الخبرات التالية وتحمل المرء على اتباع نوع معين من السلوك يختلف عن سلوكه في المرات الأولى. وهكذا كلما ازدادت الخبرات تنوع السلوك وتغير، وزادت مقدرة المرء على التحكم فيه.

والطفل الصغير لقلة خبرته يقع في أخطاء كثيرة، وقد يلحق به العالم المادي أو الاجتماعي أضراراً كثيرة. فليس منا من لم تلسعه النار يوماً ما حتى تعلم بالخبرة مبلغ ضررها، وأخذ على نفسه أن يتحاشاها أو يحذرها. وكم منا قد وقعوا في حبال الغشاشين والنصابين وغيرهم، فتعودنا الحذر من الناس والحيلة منهم. ويمثل هذه العملية يتطور سلوك الإنسان الخلقي.

المرحلة الثانية: ويصل الطفل إليها عندما يشعر بضرورة تعديل سلوكه تبعاً لإشراف الكبار الراشدين المهيمنين عليه، والقائمين على أمر تربيته. فهم تارة يستحسنون سلوكه وتارة يستهجنونه ويبدون سخطهم عليه، فيضطر إلى تعديله تبعاً لما يراه منهم، رغبة في الحصول على رضاهم،



وتحاشيًا لسخطهم. وبعبارة أخرى يكون الطفل في المرحلة الأولى خاضعًا لدوافعه الفطرية، وفي الثانية يكون خاضعًا للقواعد التي يضعها المشرفون القائمون على تربيته.

المرحلة الثالثة: وهي أكثر تأخرًا في الزمن من السابقة؛ لأنها لا تحين إلا عند شعور الطفل بقيمة رأي الجماعة التي يعيش فيها، وحين يستطيع أن يقدر رأي هذه الجماعة، ويكون لها في نظره وزن، فيعمل على التمشي معها، والحصول على موافقتها باحترام قوانينها الموضوعة والمفهرسة. فهناك في المجتمع قوانين وقواعد للسلوك كالأكل والشرب والزي والمشي والتخاطب، إلى غير ذلك. فالطفل الذي لا يشعر بقيمة رأي الجماعة ولا يقيم له وزنًا يقال إنه متأخر في نموه الخلقي، وإنه لا يزال في المرحلة الثانية. والوصول إلى هذه المرحلة لا يتم إلا بعد نضوج فكري معين، وبعد توفر خبرات عديدة تجعل الفرد يوقن أن سلامته وسعادته ومصالحته في التضحية بشيء من رغباته والحد من انفعالاته وتعديل غرائزه للحصول على قدر أوفر مما فقده. وهو في هذا يتفهم طبيعة الناس أفرادًا وجماعات، ويعمل على التمشي مع هذه الطبائع، ومع القوانين التشريعية والاجتماعية السائدة. فالفرد الذي يثور ويفتك بمن يتحداه سوف يعلم مغبة عمله، وسوف يعلم ضرورة كظم غيظه والثأر لنفسه بطرق معينة يقرها العرف والقانون، كالشكوى إلى الرئيس أو المحكمة وهكذا. والخور الرئيسي لسلوك المرء في هذه المرحلة، هو ما تمليه عليه مصالحته وسلامته في المجتمع.

المرحلة الرابعة: أما المرحلة الرابعة فهي أرقى مراحل السلوك الخلقي، لأنها مرحلة المثل العليا، أي أن الباعث لسلوك الفرد الذي وصل إلى هذه المرحلة، ليس فيما تمليه عليه دوافعه الفطرية المحضة، ولا في أوامر رؤسائه الذين يطيعهم ويشكل سلوكه حسب إملائهم، ولا في المصلحة الوقتية، وضرورة التمشي مع العرف إن حقاً وإن خطأ، سواء اتفق مع المبادئ التي يعتنقها المرء أم لم ينفق، وإنما الباعث الحقيقي لسلوكه يكون في مثله العليا ومبادئه الأخلاقية التي يعتنقها، ويجعل سلوكه خاضعاً لها، متحملاً الأذى في سبيلها. وتكون شدة المرء في تمسكه بمبادئه الأخلاقية على قدر إيمانه به، وعلى قدر نموه العقلي والوجداني. ويصل إلى هذه المرحلة من مراحل النمو الخلقي القادة والأبطال والمصلحون، وهم يصطدمون عادة بالمجتمع ومصالحهم وأهوائهم الذاتية، في سبيل مبادئهم وإيمانهم، ويستعذبون ما يلاقونه من اضطهاد وعذاب وما يبذلونه من تضحية؛ إذ إن سعادتهم التي يكتسبونها من التمسك بمعتقداتهم، أعظم لديهم من المصلحة العارضة أو اللذة السطحية التي يناولونها من الحصول على الثروة أو الجاه أو السلطان، الذي يناولونه عن طريق التضحية بمبادئهم.

ومن العيب أن نشترط على المدرسة الوصول بتلاميذها كلهم إلى هذه المرحلة، وأن نطلب منها أن تصر على أن تخرج أبطالاً وزعماء متفانين مضحين بكل غريزة في سبيل المبدأ. نعم إن التفاني في سبيل المبادئ أمر مستحب ومثل أعلى، يجب أن تضعه المدرسة نصب عينها، ولكنه مثل صعب التحقيق بالنسبة لغالبية التلاميذ، وبالنسبة لكافة الشعب، لأن فيهم ضعيف الإرادة، وفيهم قليل الذكاء، وفيهم من لا تؤهله الظروف

والخبرات لتحمل كل هذه التوضيحات. هذا فضلاً عن أنه ليس من الممكن أن يكون كل الناس أنبياء أو قادة أو أبطالاً، فمنهم من يستطيع أن يقوم بدور البطل، ومنهم من يستطيع أن يقوم بدور التابع، ويكون أهلاً له ومنفذاً له على خير وجه. فالأمة فيها الراعي وفيها الرعية، ولا يمكن أن يكونوا كلهم رعاة ومعلمين وقادة.

وعلى المدرسة أن تحاول السير في سبيل أهدافها إلى أقصى حد ممكن بجميع أفرادها، ولكن يقف الأفراد على مسافات مختلفة من الهدف، كل على حسب مقدرته العقلية والوجدانية، وعلى حسب خبراته وظروفه.

هذه فكرة عامة عن المستويات المختلفة للسلوك الأخلاقي، وليس من السهل تحديد زمن لكل منها أو تعيين السن التي يصل إليها الأفراد فيها. فمنهم من يصل إليها مبكراً، ومنهم من يصل إليها متأخراً، ومنهم من لا يصل إلى المراحل المتأخرة أبداً كما قدمنا. ويحسن بالمدرسة أن تعين الأطفال على التقدم من مرحلة إلى أخرى بالممارسة الشخصية والخبرة الاجتماعية، لا عن طريق الوعظ والإرشاد، أو استظهار المبادئ الخلقية فحسب، وإنما بالخبرة الشخصية، فهي أجدى في تعديل سلوك المرء من القراءة أو السماع أو مجرد العلم بما يجب أن يكون. فلتدعهم المدرسة يجربون المبادئ الأخلاقية كالصدق والنظام والطاعة والإخلاص إلى غير ذلك، في معاملاتهم الخاصة والعامة، حتى يصادفوا نتائجها ويعلموا قيمة سلوكهم، فيتعدل في ضوء هذه النتائج والمعاملات، مع استمرار والإرشاد والتوجيه والوعظ في نفس الوقت.

وليس المقصود أن يترك التلاميذ أحراراً حرية مطلقة في انتقاء الخبرات  
كيفما كانت؛ ليعلموا نتيجة عملهم، فليس من المعقول أن نتركهم يقتل  
بعضهم بعضاً ليعلموا نتيجة القتل، أو أن يرتكبوا الجرائم الخطيرة كالاغتصاب  
والنصب والتزوير والجرائم الجنسية، فإن الثمن يكون حينئذ غالباً، والتجربة  
خطيرة. ولكن يجب أن يتعود التلاميذ أن يقوموا بخبراتهم في حدود القانون  
الاجتماعي والأخلاقي؛ لأن هذه هي سنة المجتمع الذي سيتخرجون إليه،  
وعليهم أن يتدربوا على المعيشة فيه. فلتكن في المدرسة إذن فرص للمنافسة،  
ولكن المنافسة يجب أن تكون مشروعة، ولتكن هناك فرص للتعاون، ولكن  
التعاون يجب أن يكون على البر والتقوى ومصلحة الجماعة، لا على الإثم  
والعدوان وتكوين العصابات أو الحزبية الرخيصة وهكذا.

وعلى المعلم أن ينتهز فرصة الأخطاء التي يقع فيها بعض التلاميذ،  
فيجعل منها دروساً للجميع، ليضرب بهم المثل الصالح. فإذا أثلّف تلميذ  
أثاث المدرسة، يجب أن يعلم أنه أخطأ نحو إخوانه الذين يستعملون ذلك  
الأثاث، ويكون اعتذاره موجهاً إليهم حتى تنشأ في نفوسهم هم فكرة  
المصلحة العامة، والتلميذ الذي يجهد نفسه في المباراة المدرسية، ويكسب  
الفوز لمدرسته بمجده إخوانه؛ لأنه رفع اسم مدرستهم التي ينتسبون إليها  
وهكذا.

ويجب أن نعلم أن جميع المناسبات، والظروف المدرسية فرص مناسبة  
للتربية الخلقية. فليس هناك دروس للغات أو العلوم أو غيرها لا تصلح  
لذلك، بل كل الحصص وكل الأوقات المدرسية يمكن استغلالها للتربية  
الخلقية. فالتلميذ الذي يقاطع معلمه أثناء الشرح، أو الذي يناقش ويجادل

جدالاً عنيفاً متعصباً خلقه غير قوم، ويجب أن تنتهز هذه الفرص لتعديل سلوكه، ولتدريبه على المناقشة والتفاهم، والأخذ والعطاء، والمجادلة بالتي هي أحسن.

والنشاط المدرسي من جمعيات ورحلات وهوايات، يناسب التربية الخلقية أيما مناسبة؛ لأن به الكثير من المعاملات والتعاون والتنافس والتضحية، فإنجاز مسرحية بالمدرسة مثلاً كما قدمنا يقتضي تعاوناً من التلاميذ، كلٌّ في ناحية معينة، ويقتضي معاملات في الشراء والبيع، وتدير المال وصرفه، واستقبال الضيوف وإجلالهم والترحيب بهم، ومراعاة آداب الضيافة وغير ذلك.

ومن الوسائل التي لجأ إليها المربون في التدريب الخلقى والاجتماعي عن طريق الخبرة والممارسة العملية، ما يسمى بالحكم الذاتي، أي اشتراك التلاميذ في إدارة شؤون المدرسة الخاصة بهم، وتديرها فيما بينهم، وتحمل مسؤولية أفعالهم وأخطائهم ونشاطهم. وليس معنى هذا كلف يد الإدارة المدرسية من ناظر وأساتذة، ومنعهم من أن تكون لهم كلمة ما، وإنما المقصود اشتراك التلاميذ معهم، وتعاون الجميع في أداء المهمة المدرسية، وهي تربية التلاميذ على أحسن وجه ممكن عن طريق الممارسة، وعن طريق الحرية وتنمية الفردية، إذ تكون القواعد والقوانين المدرسية من وضع التلاميذ، أو على الأقل يكونون قد اشتركوا في وضعها، فلا يشعرون بأن هناك ضغطاً خارجياً أوتوقراطياً لتطبيقها عليهم، ويكونون أقرب إلى فهم الأسباب التي أدت إلى وضعها. فيكونون هم أداة لتسهيل تطبيقها والحفاظة عليها، وتهذيب الخارج عليها وتأديبه. ويكون العقاب للمسيء أجدى وأردع حين يعلم أنه أساء إلى

المجموعة، وحين توقع عليه العقاب، بدلاً من أن تعتبره المجموعة بطلاً، لأنه تحدى السلطان المفروض عليها من الخارج.

وليست هناك صورة أو نموذج معين لكيفية تطبيق الحكم الذاتي بالمدرسة، وإنما يمكن تطبيقه بصور شتى تبعاً للظروف المدرسية، كالتقاليد الاجتماعية، والطبقة التي ينتسب إليها التلاميذ، وظروف تربيتهم المنزلية ودرجة نموهم الزمني والعقلي والاجتماعي، والروح السائدة بين المشرفين على المدرسة، وهكذا. فقد يعطى بعض التلاميذ قسطاً أوفى من الحكم الذاتي مما يعطى لغيرهم؛ لصغر سنهم، أو لعدم تعودهم الحرية في بيوتهم، أو لقلّة ذكائهم ولتأخرهم العقلي. كذلك قد يكون بعض المشرفين على المدرسة أكثر تسامحاً من غيرهم، وأكثر استعداداً للتمشي مع عقلية التلاميذ، وملاحظة سلوكهم في شيء من الأناة والصبر. وقد تضطر الإدارة المدرسية إلى التدخل المستمر في بعض الأحيان، كما أنها قد تسمح بقدر كبير من الحرية والاستقلال في الأحيان الأخرى وهكذا. فقد وجد مثلاً أن الأطفال في تقديرهم للعقوبة التي يوقعونها على المسيء منهم، يكونون أشد قسوة وأقل تسامحاً من معلميههم أو من الإدارة المدرسية؛ فهؤلاء لسعة خبرتهم يعلمون أن الخطأ شيء طبيعي ومتوقع، ويقدرّون قلة خبرة الطفل وضعف إرادته فيكونون أكثر تسامحاً، أما الأطفال فلا يعلمون ذلك فيستسلمون لغضبهم وسخطهم على المسيء، ويكون حكمهم منطقياً بتطبيق العقاب على قدر الجرم بصرف النظر عن حالة المجرم أو المسيء.

## تربية المواطن

تقدم أن التربية تعد المرء ليعيش كفتاً سعيداً في المجتمع، ولكنه لن يكون سعيداً إذا لم يقيم بواجباته، أو لم يعرف حقوقه، فبصفته عضواً أو مواطناً يجب أن يعد الإعداد الذي يحقق له وللمجتمع أهدافه؛ ولذا كانت تربية المواطن من أهم أهداف التربية الحقيقية. فالطفل يعيش وسط مجموعة من الناس أطفالاً كانوا أم راشدين، وعليه أن يتعلم كيف يسير هذه المجموعة، وأن ينسجم معها، وأن يحافظ على حقوقها عليه، وعلى حقوقه عليها. غير أننا حين نتحدث عن المواطن لا يكون في ذهننا تلك المجموعة الصغيرة، وإنما المجتمع الواسع الذي يشمل الشعب بأسره الذي ينتمي إليه الطفل. كما أن المسألة ليست مقصورة على مجرد المحافظة على الحقوق، وإنما تتعدى ذلك إلى تأثير أعمال المرء في غيره ورضاهم عنها ورضاه عنهم، واستعداده للتضحية بشيء من راحته ومصالحته في سبيل الغير، الذين يشتركون معه في المجتمع أو الوطنية، وبعبارة أخرى تضحية بعض المصالح الفردية في سبيل المجتمع أو الوطن، ومحاولة التفاهم مع الغير إذا تعارضت المصالح، وعدم استغلال الغير استغلالاً أنانياً لمجرد وجود الفرصة، والتسامح الفكري والديني والسياسي، ومحاولة فهم العادات واللهجات والتصرفات الصادرة من آخرين بروح العطف والإنسانية الواسعة المعنى، بدلاً من روح الأنانية الضيقة التي تؤدي إلى التهكم والسخرية والعناد،

وبذل الجهد في سبيل الطبقات الفقيرة التي لا تستطيع الوقوف على قدميها، أو المنكوبين الذين أصابتهم طوارئ أو كوارث جعلتهم في حاجة إلى الرأفة والمعونة، بدلاً من إدارة المرء ظهره وتجاهل المشكلة، تم الشهامة في تحمل نتائج تصرفاته الخاصة بدلاً من إلقاء عبء تصرفاته هو على الغير والتنصل منها إذا ما سنحت الفرصة.

هذه كلها صفات ومبادئ يجب أن يتفهمها الناشئون وأن يمارسوها؛ حتى تصبح جزءاً من سلوكهم وطابعاً يتصفون به.

ولا شك أن المدرسة التي تعدهم للحياة يجب أن تضطلع بهذه المسؤولية. ولسنا ننكر ما للمعلومات من قيمة في تفهيم التلاميذ واجباتهم وحقوقهم، ومواضع القوة والضعف في مجتمعهم، والفرص التي تسنح في بيئتهم للفوائد الثقافية والاقتصادية والترويحية إلى غير ذلك. كذلك يجب عليهم أن يعلموا ويهتموا بالمشاكل القائمة في مجتمعهم، كنظام الطبقات، والمشاكل الاقتصادية الخاصة بالإنتاج والاستيراد والتصدير، وعلاقتنا مع البلاد الأجنبية في ذلك، ومشاكل الهيئات التي يتكون منها المجتمع المصري، إلى غير ذلك ما يدور في بيئتهم، وينعكس على حياتهم من قريب أو من بعيد.

ودراسة علوم الطبيعة والكيمياء وما يمت إليها ذات قيمة في تربية المواطن، على أن لا ينظر إليها على أنها مجرد حقائق وقوانين للحفظ، بل على أنها طريقة للتفكير والتفاهم. ذلك أن الطريقة العلمية طريقة دقيقة في



التفكير، لا في المعمل والأبحاث العلمية فحسب، بل في معاملات الناس أيضاً، وفي مشاريعهم الاقتصادية. فالمرء الذي يتهم صديقاً له بالخيانة لأنه رآه يخونه في المنام أو لشبهة بسيطة لم يقيم عليها دليل واضح، ظالم في معاملته للناس؛ لأنه غير متشرب بالروح العلمية الدقيقة في فرض الفروض وتمحيصها واستنتاج النظرية منها. والمرء الجاهل بالطريقة العلمية جاهل بظواهر العالم المادي والاجتماعي، وهي علمية في سيرها وقوانينها، فهو إذن عضو ضعيف في المجتمع، أو بالأحرى مواطن ضعيف، عقله مباءة للتعصب الديني والجنسي والسياسي والإقليمي. ألا ترى هذا صحيحاً في بعض جهات الريف المصري، حيث يسود القتل للشبهة، أو للنمرة الكاذبة، أو لأن شخصاً قال كلمة يعير بها شخصاً آخر، فيقدم هذا على القتل الآثم، ثم يسلم نفسه للعدالة لتقتص منه، غير آبه للعقاب ظناً منه أنه بطل أو شهيد! ولو كانت التربية أخذته بيدها القوية الرحيمة، لأخذت من عقله تلك الأوهام الباطلة، وأفهمته البطولة الحققة، فأنقذت بذلك روحين أو بلدين بأكملهما.

ولنفهم أن الديمقراطية والطريقة العلمية في التفكير والمعاملة أختان توأمتان. فالتفكير الديمقراطي تفكير علمي، لأنه قائم على الحرية الشخصية في البحث والتفكير وجمع الحقائق، فيتنافى بذلك مع الدكتاتورية، التي لا تعطي المفكر من الحقائق إلا بمقدار، بعد فرض الرقابة الشديدة، وعليه أن يستنتج ما يراه منه وما تسمح به الحقائق التي يؤدي إليه بها، وأن يطيع ما يومي إليه به، لا ما يريده العقل العلمي الحر. وكذلك التفكير العلمي تفكير ديمقراطي؛ لأنه لا يأبه لسلطة عظيم، وإنما يأبه

للمنطق والقوانين الواقعية، ويحترم الحقائق المجردة الموضوعية، من غير تحيز أو مبالاة.

وعلينا -إن كنا قد سلمنا بالديمقراطية كعقيدة وهدف للتربية- أن نمنع بتلاميذنا في التفكير العلمي الحر السليم، وأن نشجعهم على التبحر فيه والتدين به، وجعله جزءاً من تفكيرهم وسلوكهم ومعاملاتهم من غير أن ننسى أن طريقتنا في تعليمهم ذلك، يجب أن تكون هي نفسها طريقة ديمقراطية، لا تحكم ولا أوتوقراطية فيها، بمعنى أنها تكون نابعة من نفوس التلاميذ، متمشية مع ميولهم ورغباتهم وأن يكون لهم في تنظيمها صوت مسموع.

ولنذكر هنا مرة أخرى أن القراءة أو المحاضرات لا تكفي في تكوين العادة أو الخلق، بل يجب أن نعتد على الممارسة العملية. فليكن إذن جو المدرسة وطرقها مطبقة لهذه الروح التي ذكرناها؛ لتكوين المواطن والمحافظة على حقوقه وواجباته.

ولتكن مواضيع الدراسة في مادة العلوم وطريقتها مؤدية إلى تفهيم المواطن ما يدور في وطنه، من مواضيع ذات مساس بحياته اليومية، حتى يكون مواطناً مستنيراً، فموضوع عن بناء المنازل وتصميمها، وما تقوم عليه من نظريات علمية في الهندسة، وتركيب أنابيب المياه وتوصيل الكهرباء والتليفون، والشروط الصحية الواجب مراعاتها، وتخطيط المدن وما يقوم عليه من قوانين علمية واقتصادية واجتماعية إلى غير ذلك، كل هذا يجعل

تلميذنا بلا شك مواطنًا مستنيرًا، ويكون أفيد له من حفظ قوانين، أو معادلات التمدد الحراري أو استخراج الجذور العويصة. هذا على شريطة أن يفهم المعلم والتلميذ الغرض الحقيقي من دراسة هذه الأشياء، وهو إيقاف المتعلم على حقيقة ما يدور حوله. ولكن المشاهد في أغلب المواد الدراسية، بما فيها العلوم، أن كلاً من المعلم والمتعلم، ينسى نفسه ويتبع المادة كأنها هدف في ذاته، غير عالم أن المدرسة ليست لتخريج المختصين، وأن مرحلة التخصص المهني لم تكن بعد.

ولقد تأثرت دراسة المواد بوجهة النظر الخاطئة السالفة الذكر، أي دراسة المادة لذاتها، لا لفائدة محتوياتها في حياة المرء، فأصبحت الطريقة منطقية لا سيكولوجية. والطريقة المنطقية هي التي تتبع الطريق المنطقي لنمو المادة وتسلسل الأبواب، والتقسيم المنطقي الذي يتبعه المختصون. إلا أن هذا الترتيب ليس حتمًا أسهل الطرق على المتعلم. فإذا أردنا أن ندرس حيوانًا معينًا كالجمل أو التمساح لأنه يهمنا في بيئتنا، فليس من الضروري أن ندرس أولاً نشأة الحياة في البحار ثم تدرجها على الأرض حتى نصل إلى الجمل أو التمساح في حلقة التطور. وإن أردنا أن ندرس كيفية صنع الراديو فليس من الضروري أن نبقي شوق التلاميذ حائرًا قلقًا حتى يفهموا جميع أنواع الكهرباء، وكيف تدرج العلماء حتى اكتشفوا كيفية إرسال الأصوات والتقاطها.. إلخ. ولكن في الطريقة السيكولوجية لا يهمنا أن ندرس الباب الأول قبل الباب الثاني، ما دام المتعلم يستطيع أن يفهم الباب الثاني بشرح بسيط عما سبقه.

ولذا يجب أن نفرق دائماً بين الكيميائي أو المهندس الذي لا بد له أن يفهم المادة وطبيعتها، والتلميذ الذي يهتم قبل كل شيء أن يفهم أثرها في حياته، بصرف النظر عن الجداول والمعادلات.

ويمكن التدرج مع التلاميذ حسب أعمارهم ومداركهم في التجارب العلمية، ولكن لا عذر لمن يهمل الناحية العملية التطبيقية، مهما صغر سن التلميذ؛ فالتجريب ليس مقصوراً على المتبحرين والمتخصصين، بل إن أصغر الأطفال يستطيع القيام بتجارب بسيطة لمعرفة الظواهر الجوية والكيميائية. ولسنا بصدد شرح طرق تدريس العلوم، ولكن محور كلامنا هو إعداد المواطن المستنير الذي يجب أن يفهم ما يحيط به من ظواهر، فهماً عملياً علمياً من حيث أثرها في حياته، لا من حيث التقسيم العلمي البحث. وليس من شك في أن عمل التجارب المنقطعة المنفصلة وحدها، غير المتصلة بحياة التلميذ أو بموضوع عام في حياتهم، رغم قيمتها العلمية، قد تكون قليلة القيمة العملية في الحياة اليومية للتلميذ.

والمواد الاجتماعية كذلك غزيرة الفائدة في تربية المواطن، على شريطة أن يراعى فيها ما سبق ذكره من المبادئ. فالمعلومات لازمة للمواطن ليكون مستنيراً، ولكنها المعلومات التي يمكن أن يطبقها في حياته على ما يصادفه من مشكلات. فالأجناس البشرية لا تهم طفلاً في العاشرة من عمره إلا بقدر ما يراه منهم في الطريق. فبدلاً من أن نصرف معه وقتاً لا مبرر له في تقسيم الأجناس إلى حاميين وساسيين، أو إلى سكسون ولاتين، قد يكون من الأجدى أن يفهم أن المغربي والسوري ينتمي كل

منهما إلى أصل واحد، رغم وجود مميزات جنسية ولغوية تجعلهما يختلفان عنا معاشر سكان مصر، وأن يفهم منشأ هذه الفروق وأصل الروابط، وأوجه التشابه وأوجه الاختلاف. فذلك كله أجدى في حياته من تقسيم الناس إلى ذوي رءوس طويلة وذوي رءوس عريضة، كما يقولون في علم الأجناس البشرية.

ولكن المعلومات وحدها -مهما أحسن انتقاؤها- لا تكفي، بل يجب أن ينتقل أثرها إلى السلوك والمعاملات. فإذا علمنا أن الناس كلهم سواسية، وأن الديمقراطية تقتضي أن يعامل الناس جميعاً سواء، وجب أن يسود ذلك الجو المدرسي، وأن يحى التمييز بينهم، فلا يفرق بين المصري والسوداني مثلاً، ما داموا كلهم أبناء وادٍ واحد ووطن واحد، وما دام المصريون مسلمين ومسيحيين، وجب أن يكون سلوكهم كأبناء وطن واحد، بصرف النظر عن الفرق في الأديان. ولا تكفي الخطب أو كتب المطالعة للوصول إلى هذه النتيجة، بل المعيشة طبقاً لتلك المبادئ، وممارستها ممارسة عملية، تحت إشراف المعلمين المتسامحين، الفاهمين للوطنية الحقة، هي الوسيلة الجدية للنجاح في ذلك.

ولقد رأيت في المدارس الأميركية سنة طيبة، وهي قراءة خلاصة أخبار اليوم على التلاميذ في اجتماعهم العام كل صباح، مما كان له أحسن الأثر في إيقافهم على الحوادث الهامة في بيئتهم وفي وطنهم وفي عالمهم. ولا شك في أن المواطن لا يكون مواطناً صالحاً إذا كان جاهلاً بما يدور حوله،

فالوقوف على أخبار العالم من الجرائد والإذاعة لا غنى عنها للمواطن الصالح.

وتشمل المواد الاجتماعية الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية والاقتصاد وعلم الاجتماع، وهي كلها ترمي إلى بحث العالم الاجتماعي الذي يعيش فيه المواطن، ويجب أن تؤدي كلها إلى زيادة فهم المواطن لمشاكله وتدريبه على مواجهتها، كما يجب أن تؤدي كلها إلى حسن السلوك وحسن المعاملة وحسن التصرف، وذلك بطريقة دراستها وممارستها في الجو المدرسي وخارجه.

ونرجو ألا يفهم بأي حال أن ذكرنا لتلك المواد معناه عودتنا إلى تفصيل المنهج وتقسيمه، وإلغاء ما فصلناه من مبادئ، وإنما تلك المواد ليست سوى مظاهر لشيء واحد، وهو الحياة المدرسية المتصلة الموحدة التي تدور حول حياة التلميذ المتصلة الموحدة.

وبهذه المناسبة نؤكد ضرورة عناية المدرسة كلها، جميع معلمها وتلاميذها وموادها بتربية المواطن، لا في حصة معينة فحسب، أو ظروف معينة فحسب، بل في جميع الحصص وجميع الأوقات، ومع جميع المعلمين والآباء.

وفي النشاط المدرسي فرص ثمينة لتدريب المواطن على فهم واجباته وحقوقه، وحسن التصرف في المواقف المختلفة؛ لأن مجال التعامل بين أفراد المجموعة أكبر فيه مما في الدراسات العقلية. وإن المدرسة التي تسير على

النظام القديم، نظام الحصص والمواد، لتجد النشاط المدرسي فرصة ثمينة؛ لتكوين المواطن الصالح، ولتعويض النقص الذي انتابها بنظامها العام، المبني على الاهتمام الزائد بالدراسات العقلية. ويشمل النشاط المدرسي عادة الجمعيات المدرسية المختلفة كجمعيات الخطابة والرحلات والمجلات، والفرق الرياضية والكشافة، وهي عادة يهدف أعضاؤها إلى القيام بخدمات للمجموعة التي يمثلونها.

ونظام الكشفية من أبرز نواحي النشاط المدرسي التي تعني بتربية المواطن، فالفتى الكشاف قبل أن يقبل ويعتمد في الفرقة، يقسم أن يخدم وطنه، وأن يعمل على نصرته الضعيف والمنكوب، وأن يحافظ على صحته وعقله وخلقه، وهذه كلها من أهم الصفات المطلوبة في المواطن الجيد. ولا شك أن نظام الرئيس والمرئوس السائد في الكشفية، وما يقبعه من الطاعة، وكذلك نظام التعاون والتشاور في الاجتماعات، وحراسة الفرد للمجموعة ومصالحها وغير ذلك، كله فيه تدريب جميل للفتى على أن يكون مواطنًا كفئًا مسئولًا، محافظًا على واجباته وحقوقه وحقوق المجموعة. ولكن من الجمعيات ما يهدف إلى تنمية الهوايات الشخصية كالتصوير والأشغال اليدوية والموسيقى. على أن الفارق بين النوعين ليس محددًا واضحًا. وكثيرًا ما تكون الجمعية من كلا النوعين معًا، بل إنه ليحسن أن تكون خادمة للأفراد وللمجموعة معًا، وأن تتشرب الجمعيات بروح الخدمة الاجتماعية والتعاون، في نفس الوقت الذي يخدم فيها كل فرد غرضه الخاص، باتباع الهواية التي تلذ له.

ومن العبث أن يقصر النشاط المدرسي على مجموعة تمثل نسبة معينة من التلاميذ، على اعتبار أنه نشاط حر اختياري، بينما تبقى الغالبية العظمى منهم غارقة في لحجج الدراسات العقلية، محرومة من نعمة الاندماج في الحياة الاجتماعية والفنية، والاختلاط مع الأقران والرؤساء، في فرص تسمح بجزء كبير من الحرية والأخذ والعطاء، فإن ذلك بالتالي يضيع فرصة عظيمة لتربية المواطن، تلك التربية التي نعتبرها من أجل الخدمات التي تستطيع المدرسة أن تقدمها للمجتمع العام.

وليكن للتلاميذ كلمة جدية في إدارة جمعياتهم ونشاطهم المدرسي، كما يجب أن يتحملوا مسؤولية إدارتهم لها، ونتائج أخطائهم في إدارتها. كما يجب أن تكون مشاكلهم مشاكل حقيقية، نابعة من حقيقة المواقف التي تنشأ أثناء إدارة النشاط وتنفيذه. فالرئيس الذي ينتخب فلا يؤدي رسالته خير أداء، يطبق عليه قانون الجمعية ودستورها، ويكون لكل عضو الحق في الإدلاء برأيه بطريقة ديمقراطية منظمة، في حدود الدستور الموضوع. فإن لم يكن هناك دستور، فقد يطالب البعض بوضعه. وتؤلف لجنة لذلك الغرض، وهكذا مما يحتاج من التلاميذ إلى الأخذ والعطاء والتداول والتعاون والتنافس، في سبيل أغراضهم الديمقراطية، فذلك بلا شك مران على حياة المواطنين الأحرار الأكفاء.

فالنشاط المدرسي-إن كان ليثمر في تربية المواطن- يجب أن تكف الإدارة المدرسية عن التدخل في تنظيمه وتحديدده، فذلك يجب أن يترك في أيدي التلاميذ أنفسهم؛ حتى يتحملوا مسؤولية نجاحه وفشله. وحتى تتمثل



أمامهم نتائج عملهم واضحة جلية بشكل عملي، فإن من واجبات المواطن تحمل المسؤولية. وإن أمة يعرف أبنائها كيف يضطلعون بالمسؤولية أمة بلا شك ناجحة قوية، جديرة بأن تكون في رأس موكب الأمم لا في ذيله. ولناخذ من نظامنا الاجتماعي الحاضر عبرة، فمن أهم صفاته عدم وجود الأفراد الذين يضطلعون بالمسؤوليات، جسيمة كانت أو بسيطة، فكل فرد ما يتدرب منذ بدء حياته العملية على التهرب من المسؤوليات، ويعتبر هذا من سمات النجاح والمهارة الخلقية، حتى أصبح ذلك من مثلنا العليا. فترانا نصفق طرباً لمن ينجح في التهرب من عمل مرهق، ونصفه بأنه ذكي نابه، ومن لم يستطع الفرار، وألجأه سوء طالع أن يقع في الحبال فهو طبعاً المستضعف، أو إن شئت فقل هو الغبي الضعيف، وكيف لا يكون ذلك وقد ربينا على هذا! فالمعلم يحمل المسؤولية عن التلميذ، والتلميذ مستضعف لأنه صغير، وهو مجبر على الطاعة، فإذا وجد الفرصة ليفتك بالنظام المفروض عليه، ويرمي بالضغط الموضوع على كاهله، فعل من غير تردد، فأهان من يتعرض له، وأحرق كتبه ومدرسته، من غير أن يشعر بما في ذلك من مسؤولية. وهل يحمله أحد مسؤولية ذلك فيما بعد؟ كلا فالإهانات تمسح، والقماطر تصلح، والأمور تعود إلى مجراها، ولسان حاله يقول: ما كان ألذها من تجربة!

إن تحمل المسؤولية أمر لا يتعلم بين عشية وضحاها، بل يكتسب من مران طويل في مواقف حقيقية، وهو روح تنمو ولا تشتري أو تباع، ولا بد أن تنمو بين أضلاع صاحبها حتى تصبح جزءاً منه لا يفارقه حتى ولو شاء، ولا سيما اضطلاع المرء بمسؤولية ذويه من أسرة أو مدرسة أو وطن.

ومجلس الطلبة أو رابطة الطلبة نظام جليل الفائدة، إذا نفذ بالروح الحقيقية، على أنه تعويد لهم على الاضطلاع بالمسئوليات المدرسية، وتقبل الأحكام التي تصدرها المجموعة عن طيب خاطر، فضلاً عن أنه تدريب على الحكم الديمقراطي والنظام النيابي. والواجب على الإدارة المدرسية أن تشعر الطلبة أنها ليست هائلة معهم حين تسمح لهم بالانتخابات والتمثيل النيابي، وأن تحاول الاشتراك معهم في إصلاح ما تراه من خلل أو مغالاة في هذا النظام، بدلاً من السخرية بهم، فيسخرن بدورهم من السلطة المدرسية ويعملون على قلبها وتحديها. وإن مجالس الطلبة لأداة قوية تستطيع الإدارة المدرسية أن تستعين بها في معالجة مشاكل النظام التي تعيها، ولا سيما تلك الحركات الاجتماعية المخلة، كالإضرابات والاحتجاجات التي حارت مدارسنا ووزارة المعارف في إيجاد حل لها. وتستطيع مجالس الطلبة أو رابطة الطلبة المعاونة أيضاً في تنظيم النشاط المدرسي، ولا سيما في نواحيه التي يكون مظهر الطلبة فيها له قيمة خاصة كالحفلات المدرسية مثلاً. فإن الحفلات التي ينظمها الطلبة أنفسهم تكون عادة أنجح وأروع من تلك التي يقوم بها المعلمون بناء على أوامر الناظر، فهذه فضلاً عن أنها مرهقة، تكون كثيرة التكاليف، ويبدو فيها مظهر التكلف؛ لأنها ليست صادرة من روح الطلبة، وإنما يكونون فيها منفذين فقط للنظام الموضوع، كأنهم قطع الشطرنج. ونظام الحكم الذاتي نظام هام في تدريب الطلبة على المسئوليات الوطنية ونرى الأخذ به كعلاج لمشكلات النظام في الوقت الحاضر.

ومن التداريب المفيدة في تكوين المواطن الصالح، اشتراك الطلبة أفرادًا أو مجموعات، في المشروعات الاجتماعية والوطنية العامة كأعمال البر، وأعمال الإنقاذ، وجمع التبرعات، وإسعاف المنكوبين، وزيارة الأحياء الفقيرة، وتقديم المعونات لها، والاشتراك في تنظيم الحفلات الخيرية، والتبرع بالمال والجهد لصالح الطبقات المحرومة، كالاشتراك في محو الأمية بالتبرع بساعات معينة للتدريس. أو بيع منتجات اللاجئ إلى غير ذلك، مما يشعر التلميذ أنه عضو في مجتمع، وأنه لا يعيش نفسه وحده. بل إن المدرسة نفسها ليست منعزلة عن بقية هيئات المجتمع. وهذا نقص واضح في مدارسنا المصرية، فهي في معزل عن البيئة المحيطة بها، بل عن المجتمع كله، فهي لا تشغل نفسها بالأحداث الاجتماعية والاقتصادية الدائرة في المجتمع المصري.

وليس من الحكمة أو من المفيد أن تظل المدرسة حائرة في قطع برنامج جامد، غير مكترثة بتلك المشاكل الاقتصادية والاجتماعية التي تتردد على ألسنة الناس، وعلى صفحات الجرائد والمجلات، وفي بيوتهم وأنديتهم، حتى إذا أتوا إلى المدرسة لم يأبه لها المعلم بل أدار ظهره نحوها، وكأنه لا يعيش في المجتمع.

كذلك الحي الذي يعيش فيه التلاميذ له صفات ومميزات ومشاكل خاصة، والأجدر أن تهتم المدرسة بدراسة هذا الحي وأن تهتم بمشاكله، وأن توجد الصلة بينها وبين أهل هذا الحي؛ لأن تلاميذها منه. وحيداً لو فتحت المدرسة أبوابها لهم وجعلت نفسها مركزاً ثقافياً اجتماعياً لهم

فيهتمون هم بها، وتستطيع هي أن تأخذ بيدهم، وأن تدرب التلاميذ على أن يساهموا في إصلاحه وإحيائه والأخذ بناصره، وهذه هي أهم خطوة في تربية المواطن الصالح.

## الإرشاد المدرسي والإرشاد المهني

لقد كان فتحًا جديدًا في عالم التربية، ذلك الذي جعل الطفل أو التلميذ محور عملية التربية، ومحط أنظار المربين وآمالهم، بدلًا من المادة. وكان ظهور الإرشاد أو (التوجيه) Guidance من أهم نتائج هذا التحول البين، إذ دل على الرغبة الأكيدة في دراسة الطفل وتفهمه وإرشاده، وتوجيهه توجيهًا خالصًا لمصلحته. من غير أن نتستر وراء مادة معينة من المواد الدراسية. فالإرشاد في الحقيقة ليس إلا العناية بالطفل، ودراسته ودراسة قدراته ومواهبه ورغباته وآماله، وإرشاده إرشادًا حقيقيًا علميًا في ضوء تلك الدراسة.

ولقد كانت الفكرة القديمة في التربية كما قدمنا، منصبة على تحفيظ التلاميذ أكبر قسط من المعلومات، ثم امتحانهم فيها لمعرفة كمية ما استبقته ذاكرتهم. ولكن التربية الحديثة اليوم حين تمتحن الطفل، تمتحنه لا لمعرفة معلوماته فحسب، بل لمعرفة قواه الموروثة الطبيعية أيضًا. وفي حين كانت التربية القديمة تقف عند حد نتيجة الامتحان، نجد التربية الحديثة تبدأ من حيث تنتهي هي. فنتيجة الاختبارات ليست إلا الأساس الذي يبني عليه منهج الطفل، وطرق علاج ضعفه إن وجد، وإشباع مواهبه

حيثما توجد، ولا يقف الإرشاد المدرسي عند حد معرفة قوى التلميذ وقواه العقلية، بل يشمل كل مشاكله المدرسية، العلمية منها والاجتماعية، وكذلك مشاكله المنزلية والاقتصادية وعلاقته بإخوانه، ومظهره العام، وآماله الاجتماعية والاقتصادية.

ولقد أصبح الإرشاد دراسة خاصة لها مختصون، يجدر بالمدرسة أن تستعين بهم، وأن يكون بكل مدرسة مختص مهمته الاهتمام بالتلاميذ أنفسهم، من وجهة المسائل التي ذكرناها في الفقرة السابقة، بصرف النظر عن المواد المدرسية المختلفة، وبدأ ينتقل محور الاهتمام من المواد والامتحانات إلى الإنسان نفسه، الذي أهملته التربية القديمة.

غير أن (الإرشاد) المطلوب يحسن أن يقوم به المعلمون أيضاً؛ حتى لا يتسع الفاصل بين المواد المدرسية، وبين الطفل المقصود من هذه المواد، وحتى لا ينسى المعلمون واجبهم الأساسي، وهو تفهم طفلهم والعمل على علاجه وترقيته والأخذ بيده، ظناً أن ذلك من عمل مختص الإرشاد، وأن عملهم هو التدريس أو إيصال المعلومات فقط.

ويمكن أن يشترط في برنامج الإرشاد عدد من المعلمين، فهم وإن لم يكونوا من المختصين في الإرشاد، إلا أن قليلاً من الدراسة في هذا الباب قد يعطيهم فكرة عملية تعينهم على معونة المختص بالمدرسة. وننبه هنا إلى ضرورة العناية بشخصية هؤلاء المعلمين ومشاكلهم، ومراعاة مواهبهم وكفاءاتهم، حتى يكون لهم من الراحة والاطمئنان والثقة بالنفس والمستقبل،

ما يؤهلهم لبث هذه الثقة والطمأنينة في نفوس تلاميذهم، بدلاً من روح التدمير والسخط التي لا بد ستنتقل إلى نفس التلميذ، إذا كانت متأصلة في نفس المعلم.

ويجب أن يكون لدى هؤلاء المعلمين فكرة واضحة عن التربية وأهدافها وطرقها الصحيحة، كما يجب أن تكون لدى كل منهم فلسفة شخصية قوية للتربية، يهتدي بها في عمله، بل في حياته أيضاً، بدلاً من المعلم الذي يترك نفسه يتأرجح في يد الأحداث، من غير أن تكون لديه فكرة واضحة عن غرضه في مهنته وأهدافه في الحياة.

ويستحسن أن تعمل المدرسة على حفظ العلاقة بين المعلمين وتلاميذهم، وأن تكفل لهم استمرارها، حتى يستطيع كل معلم أن يكون لنفسه فكرة صحيحة عن كل تلميذ من تلاميذه، وأن يفهم مشاكله الماضية والحاضرة والمستقبلية حتى يعمل على حلها في ضوء التجارب الماضية، والنتائج التي وصل إليها.

ولذا نذكر هنا بهذه المناسبة، أن كثرة تنقلات رجال التعليم من أخطر الظواهر التي نشاهدها في التعليم الأميري المصري؛ فإن عدم استقرار المعلم في مدرسته يقطع الصلة بينه وبين تلاميذه من جهة، وبين زملائه من جهة أخرى، لذا يضطرب التعاون بينهم في العناية بالتلاميذ. ولعل المدارس الأهلية أو الحرة تمتاز عن المدارس الحكومية المصرية باستقرار مدرسيها، واستمرار العلاقة بينهم وبين تلاميذهم، حتى

بعد تخرجهم، وهذا بلا شك يعين المعلمين والتلاميذ على تكوين تقاليد وروح خاصة للمدرسة، يتشربها كل تلميذ ملتحق جديد، فيتوفر بذلك جو خلقي اجتماعي متين.

ومن الوسائل التي تعين المعلمين والمختصين في الإرشاد على تكوين فكرة ثابتة، لا يعتورها الاضطراب، الاحتفاظ بسجلات وبطاقات متجددة<sup>(٢٦)</sup> تقيّد فيها المعلومات التي تؤخذ عن كل تلميذ، ومعنى أنها متجددة أن بها مجالاً لتقيّد المعلومات الجديدة التي يحصل عليها المعلم عن التلميذ، كالاختبارات المدرسية واختبارات الذكاء، ومدى اشتراكه في الحياة المدرسية، وحالته المنزلية والاجتماعية، إلى غير ذلك. فوجود مثل هذه البطاقات يجعل فكرة المدرسة عن التلميذ خلال مدة إقامته كلها متصلة، فضلاً عن أنها تقلل الضرر الناتج من تنقلات المعلمين، إذ يستطيع المعلم الجديد أن يطلع على ما قيده المعلم السابق عن التلميذ، فيكون بمثابة مذكرات خاصة يهتدي بها المعلم الجديد.

كذلك الأنظمة المدرسية وخطط الدراسة وبرامجها يحسن أن تسير في نظام متواصل، من غير أن يعتورها تغير فجائي، حتى يستطيع أن يفهمها الطفل، وأن يعد نفسه لها، وحتى يسهل اندماجه فيها وانسجابه معها، وبذلك تتفتح شخصيته، وتنمو نمواً مطرداً، ويقل تعرضه للشذوذ الذي يعتري الطفل عند عجزه عن مسايرة أنظمة المجتمع الذي يعيش فيه.

---

.Cumulative Records(٢٦)



وبناء على ذلك يتضح لنا الضرر الذي يصيب الطفل من كثرة التنقل من مدرسة إلى مدرسة، إما بسبب طرده من مدرسته لرسوبه عدة مرات أو بسبب عجزه عن دفع المصروفات، وإما بسبب نقل والده - الذي يكون موظفًا بالحكومة - من بلد إلى بلد.

ولقد تعودنا في مصر أن نتيبن الضرر الذي يصيب مثل هؤلاء الأطفال في الامتحانات المدرسية، إذ يتأخرون عن زملائهم، ويفوتهم بعض أجزاء المقررات المدرسية، مما قد يضطرهم للرسوب في الامتحان، وإعادة السنة، مع ما في ذلك من تثبيط في الهمة، وشعور بالنقص، وقبول الهزيمة، أو على العكس الثورة والحقد على من سببوا للطفل خذلانًا لا يد له ولا ذنب فيه. وليست هذه الآثار السيكولوجية التي تعتور شخصية الطفل لرسوبه في الامتحان، هي الآثار الوحيدة التي تنجم عن تغيير البيئة التي يعيش فيها الطفل. فالطفل الذي ينتقل من بيئة إلى بيئة، عليه أن يعمل على إيجاد الانسجام بينه وبين البيئة الجديدة، فهذا أمر طبيعي يفعله كل من الطفل والراشد، وإلا استحالت معيشته في الجو الجديد. ذلك الانسجام أو التطابق<sup>(٢٧)</sup> كما يستحسن أن نسميه، يستغرق وقتًا، قد يكون قصيرًا أو طويلًا، تبعًا لمقدار الاختلاف بين البيئتين، ثم مقدار مرونة المرء وقدرته على سرعة التحول. ولا شك أن عملية التطابق بين المرء وبيئته الجديدة، تتطلب جهدًا قد يكون كبيرًا أو صغيرًا، كما أنها قد يصحبها شيء من الألم النفسي يتناسب في كميته مع مقدار الجهد

---

(٢٧) Adaptation.

المطلوب. كما أنه مما لا شك فيه أن من الناس من يفشل في عملية التطابق ويصبح ظاهر العجز والشذوذ، أو من يشتد به الأمر فيصبح في عداد المرضى النفسانيين.

ولقد رأيت حالة من هذا القبيل أعرفها شخصيًا، وتتلخص في أن فتاة مصرية ذهبت للدراسة في أمريكا، وانتهى بها المطاف إلى الزواج من شاب شرقي هناك، وولد لهما طفل، فما وترعرع في صحة وسعادة حتى بلغ الثالثة. وغلبت عليه بحكم نشأته هناك النزعة الأمريكية، واللغة الأمريكية، والعادات الأمريكية. ثم شاءت الظروف أن تعود والدته إلى مصر لزيارة أهلها، وإطفاء لوعة الحنين إلى الوطن، وهنا حدث ما لم تكن تتوقعه. فإن تغير البيئتين الطبيعية، والاجتماعية في وقت واحد، كان أكثر مما يستطيع هذا الطفل الصغير الغض أن يتحمله، فناء بالحملين معًا. فظهرت في جسمه أولًا بثور كثيرة غطت جسمه نظرًا لتأثر جلده بحرّ مصر وجوها الجاف، ومرضت عيناه، وارتفعت حرارته لدرجة الحمى، وأصبح في حالة خطرة. وفي نفس الوقت الذي كان يعاني فيه آثار البيئة الطبيعية، كانت البيئة الاجتماعية الجديدة شديدة الوطأة عليه. فإن الأطفال أمثاله الذين كانوا هناك في أمريكا يرتعون ويلعبون معه، ويتفاهم معهم، ويقبلونه في زمركم من غير اعتراض أو استغراب، راحوا وحل محلهم أطفال مصريون لا يفهمون الإنجليزية. ويتكلمون لغة لا يفهمها، كأنهم يحاولون إخفاء سرعته، أو كأنه غير جدير برفقتهم. فخاطبهم بلغته، في براءة الطفولة، فلم يفهموه وتململوا منه، ثم ازدروه وضجروا من وجوده بينهم، وأغلق عليه الأمر، وشكا إلى أمه، فلم تستطع أن تفهمه أو تريحه، ولم يجد بكاءه شيئًا. هذا في

الوقت الذي كانت الظروف الطبيعية من مرض وحر وجفاف تنوء بكلكلها، وتطأ جسمه بقدمها. وأخذ الطفل يفتقد أباه، فلم يجده إلى جانبه وظن أنه هجره في أخرج الأوقات، وأكثرها حلقة. وأخذ يرمي أباه بعبارات مريرة، وكان تارة يحاول أن يحدثه بالتليفون، ظناً منه أنه يسمعه، وهو لا يعلم بعد الشقة بين البلدين. عندئذ انتابته الهواجس، وجعل يهذي في نومه. وكان يهب من سباته العميق صارخاً خائفاً مذعوراً في جوف الليل. ومرت الأيام وحاولت الأم العودة إلى الوطن الجديد، وطن طفلها وزوجها، فعاكستها الأقدار، لعدم وجود مجال لهما في السفن بسبب أزمة المواصلات. فطال مكثهما بمصر وأخذ الطفل يتغلب رويداً على الصعاب، ويتعود البيئة الجديدة، ويكتسب مرونة اجتماعية ويشفى من الأمراض التي أخذته على غرة، وزالت هواجسه ومخاوفه، وهدأت نفسه وكون من الأطفال أصدقاء، وتعلم من اللغة ما يكفي للتفاهم معهم. عندئذ خف أثر الأزمة النفسية التي انتابته، ولكن بعد ما استنفدت من مجهوده الجسدي ما كان في أشد الحاجة إليه، وبعد أن أثرت في نفسه الأثر الذي لا يمحي، والذي سيظل مؤثراً موجهاً لسلوكه بقية حياته.

هذا مثل قد ينطبق في بعض الأحوال بحذافيره وقد لا ينطبق، ولكن مهما كان من أمره، فهو عبرة لا مفر من الاعتبار بها. فيجب على المربين أن يتقوا الله في الأطفال، وأن لا يعدلوا ويبدلوا في حياتهم كأهم قطع الشطرنج، وأن يعلموا أن ذلك التعديل المفاجئ له أثر خطير في شخصية هؤلاء الأطفال وفي حياتهم الوجدانية، وأن هذه الآثار، وإن لم تكن ظاهرة

للعين المجردة، حقيقية ووجوها لا مرأ فيه، وظاهر ظهور الشمس للمختص  
المجرب.

وبناء على هذه الاعتبارات يجب أن لا يكون الانتقال من مرحلة من  
مراحل التعليم إلى الأخرى فجائيًا؛ فالطفل الذي في روضة الأطفال نتعهد  
بها أنسات وسيدات، من طبعهن اللين والشفقة وطول الأناة وسعة  
الصدر، بينما يقوم بالتدريس في المدرسة الابتدائية المصرية للبنين مدرسون،  
يتراوحون في السن من الشاب الصغير إلى الكهل الذي وصل إلى سن  
المعاش. وليست المسألة مسألة سن، بل ذلك معناه سعة في الخبرة أو قلة  
فيها، وسعة في الصدر أو ضيق فيه، وحدثة في الآراء أو قدمها، واستعداد  
للمرح واللعب الذي هو من طباع الطفل أو ميل للجِد والعُيوس وهكذا.  
ويضاف إلى ذلك أن طرق التعليم بالرياض قائمة على اللعب، والأجهزة  
الحسية، واستعمال وسائل الإيضاح الكثيرة، والخصص القصيرة، والعمل  
الخفيف غير المرهق بالأيدي، وقلة الدراسة النظرية المحضة، والتشويق  
بمختلف الوسائل. فإذا كانت طرق المعاملة، أو طرق الدراسة، في السنة  
الأولى من المدرسة الابتدائية، مختلفة اختلافًا بينًا عنها في المرحلة السابقة،  
أحس الطفل بهذا الفرق، وأثر في نفسه أثرًا قد يكون كبيرًا أو صغيرًا تبعًا  
للظروف، ولمقدار مرونة ذلك الطفل. فيستحسن إذن أن يكون طول  
الخصص، وطرق المعاملة في السنة الأولى وسطًا بين تلك التي في الروضة،  
وتلك التي في المرحلة الابتدائية. ومما لا مرأ فيه أن الواجبات المنزلية  
وأعمال الرسم الدقيقة، والمحفوظات الطويلة المملة، يجب أن تمنع منعًا باتًا  
في السنة الأولى من هذه المرحلة. كذلك الأعمال التحريرية يجب أن تكون

قليلة، وأن تصطبغ أغلب الدراسة بالصبغة العملية الحسية، وأن يكثر من الحركة والنشاط واللعب على قدر الإمكان.

ويحسن أن يكون ذلك الطفل الجديد محوراً لعناية ورعاية كبيرة، ولا سيما في أول أمره، من حيث ملاحظة شخصيته، ونموها وما يعتورها من أعراض، وأن يسرع كل من الناظر والمعلمين ومختص الإرشاد لاتخاذ الوسائل التي تكفل لها النمو الحر الصحيح، وأن يبادروا لإزالة ما يؤدي إلى اعتلالها. ولا شك أن ذلك التعاون بينهم من ألزم الضرورات سواء أكان هذا في حالة الطفل الصغير أم الكبير.

كما يحسن أن يكون هناك اتصال وتشاور دائم بين ناظر المدرسة أو ناظرها وولي أمر الطفل، وأن لا ينظر كل منهما إلى عمله الخاص كأنه وحدة منفصلة، ما دامت حياة الطفل وحدة متصلة من المدرسة إلى المنزل، ومن المنزل إلى المدرسة، فذلك من صميم عمل الإرشاد المدرسي.

وإنه من المؤسف حقاً أن نكون قد تعودنا النظر إلى رسوب التلاميذ في المدارس مرة أو أكثر نظرة عادية، غير مكترئين بما يتركه هذا من أثر في نفوسهم، فضلاً عن الأموال الطائلة التي تضيع هباءً منثوراً بسبب هذا الرسوب، على كل من ولي أمر التلميذ وعلى الدولة. وإن وقوفنا أمام نتائج الامتحان مكتوفي الأيدي، معتبرين إياها غاية ونهاية، لا يتفق مع أصول التربية الحققة في شيء؛ فهي ليست إلا وسيلة لمعرفة عيوب التلاميذ ونواحي ضعفهم. وعلينا بمجرد معرفتها، بدأ العمل في إصلاح العيوب،

واستقصاء الأسباب التي أدت إليها، وتنفيذ العلاج فوراً. ذلك من صميم التربية الحقة، وهو جزء هام من الإرشاد المدرسي. فالطفل قد يرسب لأنه دون المستوى، أو لأن المستوى عال عليه. فإذا كانت عقليته ضعيفة وجب تعديل برنامج الدراسة ليناسبه؛ لأن عقليته لا يمكن تعديلها في جوهرها، فيجب وضعه في فصل خاص لجميع من هم على شاكلته.

أما إذا كان رسوب الطفل نتيجة لانصرافه عن المدرسة وملله منها، وجب إذن ترغيبه فيها باشتراكه في نواحي النشاط الشيقة، التي تجتذب لبه، من ألعاب رياضية ورحلات وكشافة وتمثيل وموسيقى، إلى غير ذلك، ثم تعديل طرق الدراسة وجعلها جذابة غير جافة، وتعديل المعاملة وطرق التأديب وهكذا.

أما إن كان رسوبه نتيجة لتأخر التحاقه بالمدرسة أو لتقلبه بين عدة مدارس، أعدت له ولأمثاله فرص خاصة تعينهم على اللحاق بإخوانهم، إذا كانت عقليتهم وصحتهم تسمحان ببذل شيء من الجهد الإضافي. فإذا لم يكن ذلك بمستطاع، كان الأفضل إبقاءهم في فصل يتناسب مع مستواهم، فذلك خير من وضعهم مع من هم فوق مستواهم الذين سيورثونهم شعوراً بالنقص. وعلى العكس إذا بدا في الامتحان أو في الاختبارات السيكولوجية، أن لدى الطفل قوى كامنة، ومواهب يمكن تنميتها، وجب على المدرسة العمل على ذلك فوراً، بمعونة المعلمين والمختصين في الإرشاد وأساتذة النشاط. وبعبارة أخرى يجب أن تكون المدرسة حساسة لنواحي القوة والضعف في عقل التلميذ، وأخلاقه وشخصيته وحالته الاجتماعية،

وأن تقوم في التو للنهوض به وإرشاده إلى ما فيه صالحه، بدلاً من السياسة الحالية، سياسة صم آذان المدرسة دون حاجات الطفل.

ولقد قام أحد<sup>(٢٨)</sup> العلماء ببحث تبين منه أثر الإرشاد في نجاح التلاميذ، إذ أخذ جماعة من التلاميذ وقسمهم إلى مجموعتين متكافئتين في الذكاء، طبقاً لنتائج اختبارات الذكاء التي طبقها عليهم. ثم أخذ إحدى المجموعتين ولتكن المجموعة (أ)، وبذل لها النصيح والإرشاد فيما يختص بعملهم الذي سيقومون به في المدرسة التي سيلتحقون بها بعد هذه المرحلة مباشرة. وترك المجموعة (ب) من غير إرشاد. فلما التحقوا بالمدرسة التالية وهي المدرسة الثانوية، وأمضوا بها سنة، كانت نتائج امتحانات المجموعتين كما يلي: رسب من المجموعة "ب" ٣١% من التلاميذ في علم واحد، كما رسب ١١% في علمين. أما المجموعة (أ)، وهي التي استفادت من الإرشاد، فلم يرسب منها سوى ١٨% في علم واحد، ولم يرسب أحد في أكثر من علم. كما تبين من ذلك البحث أيضاً، أن التلاميذ الذين ذكأؤهم دون المتوسط لا يستطيعون السير في المدرسة الثانوية، أو بعبارة أخرى إنه يجب أن لا يلتحق بالمدارس الثانوية إلا الذين ذكأؤهم فوق المتوسط، أو المتوسطون على أقل تقدير.

ويجب ألا تقصر عناية المدرسة واهتمامها على أطفالها فقط، بل يجب أن تتبع من يتكأؤها منهم، وأن تبدي اهتماماً بمستقبلهم. أما الذين تركأوها لعجزهم عن متابعة التعلم، فعليها أن تعمل على استقصاء أسباب العجز

---

Proctor. W. M. Journal of Educational Research Monographs 1921, No. 1.(٢٨)

والعمل على إزالتها، سواء كانت مالية أم اجتماعية أم دراسية. ولقد مضى الوقت الذي كانت تتصل فيه المدرسة من تبعاتها حيال حالة التلميذ وظروفه الخاصة. فيجب أن يكون المختصون في الإرشاد على اتصال بالهيئات المختلفة في المدينة أو البلدة من جمعيات خيرية، وشركات تجارية وصناعية، وهيئات علمية، ومستشفيات وعيادات سيكولوجية، وأن يعملوا على تقديم الطفل إليها وتسهيل استفادته منها، وإرشاده إلى الهيئة التي يستطيع استمداد المعونة منها. فالطفل كفرد، ضعيف الجهود والنفوذ، لا سيما إذا كان فقيراً، ولكن المدرسة كهيئة، أقوى نفوذاً وأطول باعاً، وخاصة إذا كان بها مختصون ذوو خبرة طويلة، وبصيرة ثاقبة، وإخلاص فياض.

أما الذين تخرجوا في المدرسة، وشقوا طريقهم في الحياة، أو لا يزالون يحاولون ذلك. فللمدرسة أن تعينهم في ذلك، وأن توالي الاتصال بهم، لتعلم ما حل بهم كي تمد يد المعونة لمن يريد، أو تفخر بمن نجح، وهي في ذلك تستفيد دروساً تنفعها في إعداد الأجيال التالية. في ضوء ما حل بالأجيال التي تخرجت. ولكن ما أبعد مدارسنا عن كل هذا!

إن من واجبات المدرسة أن تفكر في أبنائها، لا أثناء وجودهم بها فحسب، بل يجب أن تفكر فيما سيحل بهم بعد تخرجهم، فإن كانت ترى أن مهمتها هي الإعداد للحياة، فعليها أن تبحث في ماهية الحياة وفي طرائقها وطرق النجاح فيها، ليكون الإعداد مناسباً للهدف. وإن المهنة بلا شك من أهم ما ينظر إليه المرء في مستقبل حياته، فلا يجوز أن تهمل



المدرسة شأنها. وليس معنى هذا أن ينقلب التعليم مهنيًا في جميع مراحله وأنواعه، فالإعداد العام يجب أن يسبق الإعداد المهني الخاص، ويجب أن يحوز الطفل نصيبه الوافر من الأول قبل أن يتجه إلى الثاني. إلا أن المدرسة مهما كان نوعها يجب أن ترشد التلميذ في اختياره للمرحلة التي تليها مباشرة، وألا تتركه يلتقط الأخبار والإشاعات والأقاويل ليبني عليها اختياره لخطّة تعليمه وتربيته ومهنته. وتستطيع المدرسة أن تضع تحت تصرفه معلوماتها التي تجنيها عن المدارس المختلفة والمهن المختلفة، وأن تضع تحت تصرفه خبرة معلميه والمرشدين فيها، حتى يكون اختياره قائمًا على معلومات وثيقة. ولقد درجت بعض المدارس الأمريكية على تخصيص يوم أسمته (يوم الزيارة) يستطيع فيه التلاميذ الذين يريدون الالتحاق بالمدرسة مستقبلًا، أن يزوروا بناءها وملاعبها وفصولها. وأن يأخذوا فكرة عن نظامها وتقاليدها. ويوزع عليهم عادة حينئذ كتيب يشرح شيئًا عما يحبون معرفته عن المدرسة من نظم ومناهج وتقاليده. وتعطي لهم الفرصة ليتشاوروا مع معلمي المدرسة في اختيار مواد دراستهم، وكيفية معيشتهم مقدمًا، أي قبل أن يلتحقوا بالمدرسة. وأحيانًا تستقدم بعض المدارس معلمين من المدارس التي سيلتحق بها أبناؤها ليشرحوا لهم شيئًا عن نظمهم وطرق الدراسة لديهم.

وإن اختبارات الإرشاد المهني أو التوجيه المهني، للذكاء والقدرات المختلفة والمواهب، تعطي التلميذ فكرة علمية صحيحة عن نفسه، فتزيل

من نفسه الغرور إن كان مغرورًا، أو الشعور بالنقص إن وجد، وتوجهه وجهة صحيحة للمهنة أو المرحلة التي تؤهله لها مواهبه واستعداداته<sup>(٢٩)</sup>.

ولقد أثبتت الأبحاث أن من الأعمال ما يحتاج إلى قدرات عقلية معينة، فمنها ما يحتاج إلى ذكاء عالٍ كالأعمال الفنية المعقدة، ومنها ما يحتاج إلى ذكاء متوسط، ومنها ما يحتاج إلى ذكاء بسيط، كالأعمال اليدوية الآلية. ولا شك أن حسن اختيار العامل أو الموظف للعمل المناسب يوفر عليه وقتًا وجهدًا كبيرين، كما يعود على صاحب العمل بالفائدة الكبيرة لأنه يوفر عليه الوقت الضائع في تدريب عامل على عمل لا يصلح له، فلا يلبث أن يتركه لفشله فيه أو لإهماله، أو لكثرة حوادثه وهكذا.

ويسمى توجيه الفرد إلى العمل الذي يلائمه (بالإرشاد المهني)، ويسمى اختيار العامل الذي يصلح لعمل معين (بالاختيار المهني)<sup>(٣٠)</sup>. ولقد أجريت اختبارات لمعرفة درجة الذكاء اللازمة لأعمال من مستويات معينة، وكنا نود أن نورد بعضًا من نتائجها، لولا أن الكثير منها لا يزال قيد البحث، ولم يصبح مسلمًا به نهائيًا، ولذا اكتفينا بالإشارة إليها.

ومن المفيد جدًا أن تعمل المدرسة على إيجاد وظائف لتلاميذها الذين قرب تخرجهم، والذين سيدفع بهم إلى الحياة، وذلك بترتيب مقابلات بينهم وبين أصحاب الأعمال من جميع المهن والحرف، أثناء وجودهم بالمدرسة، ففي ذلك فائدتان: أولاهما أنها تجعل الطفل مطمئنًا إلى الحياة، وإلى

---

(٢٩) انظر كتاب (نفسية المراهقة) للمؤلف عن الاختبارات العقلية.

(٣٠) انظر فصل (التربية للعمل).

مستقبله. ثانيتهما، أنما تعطيه فرصة هادئة كافية ليفكر في المهنة أو الحرفة قبل اختيارها. ومن ناحية أخرى أن صاحب العمل يستطيع لحد ما أن يطمئن إلى فكرة المدرسة وتقاريرها التي تقدمها عن كل شخص. ولا شك أن هذه الطريقة تعين الكثيرين من الشبان المصريين على الالتحاق بالشركات والبنوك والمصانع، التي انتشرت وازدهرت بمصر في السنوات الأخيرة، حتى أصبحت توظف عددًا كبيرًا من الشبان المصريين، وتقويهم في مواجهة تيار المحسوبة، الذي قوي وأصبح آفة من آفات حياتنا وأعمالنا.

وإن أي برنامج للإرشاد بالمدرسة يجب أن يكون واسعًا، شاملاً لكل هيئات المدرسة، وكل من يقوم بتربية التلاميذ فيها. فيجب أن يشترك في هذا البرنامج ناظر المدرسة، وجميع المعلمين، والمختص في الإرشاد، وطبيب المدرسة، وغيرهم من المختصين الذين يستطيعون بحكم عملهم مساعدة الطفل. فأمين المكتبة مثلاً، إذا كان فنيًا مستنيرًا ذا ثقافة واسعة، يستطيع تزويد الطفل بالكتب والمجلات والمطبوعات والجرائد التي تساعد على تنمية شخصيته، أو على تسليته، أو تزويده بالمعلومات التي تنير له طريق اختيار مهنته أو حرفته. كذلك أستاذ التربية البدنية يستطيع أن يبت فيه الروح الخلقية الرياضية وهكذا. غير أن اشتراك جميع أعضاء الهيئة المدرسية في برنامج الإرشاد ليس معناه الاستغناء عن المختصين في الإرشاد فهؤلاء لهم خبرة وعلم لا تستغنى عنهما المدرسة.

ويمكن تقسيم التلاميذ بالمدرسة إلى مجموعات تبلغ حوالي ثلاثين تلميذاً عادة، يتعهد كل مجموعة منها معلم له دراية بشئون الإرشاد، يقوم ببحث حالة كل طفل، ويتفاهم معه في مشاكله الخاصة والعامة، ويجمع من معلمي المواد المختلفة معلوماتهم وآراءهم كل فيما يخصه، عن كل طفل على حدة.

ويحسن أن تكون بالمدرسة غرفة خاصة، تتوفر بها الراحة والنظام والهدوء، يتقابل فيها كل تلميذ مع مرشده، في فترات منتظمة من الشهر، حيث يتفاهمان على أحسن السبل للأخذ بناصية التلميذ. وتوضع بهذه الغرفة السجلات الخاصة بكل تلميذ، بشكل مرتب يسهل الرجوع إليه في الحال. على أن تكون هذه السجلات حية، أي مضبوطة أولاً بأول، مدونة بها صورة حقيقية من شخصية الطفل وذكائه ووجدانه واستعداداته وحالته العلمية المدرسية ومواظبته، واشتراكه في النشاط الحر، وحياته المنزلية، وعلاقته مع إخوانه وأهل بيته وأقاربه، وكيفية تضيته لوقت فراغه. وهواياته، وحالته الاقتصادية، وآماله في الحياة الحاضرة والمستقبلية، والمهنة التي يعد نفسه لها وهكذا. ويظل سجل التلميذ متصلاً منذ دخوله في السنة الأولى إلى خروجه من المدرسة، وبذا يمكن مقارنة حالته يوماً بعد يوم، وعاماً بعد عام، وما طرأ على أخلاقه وحالته السابقة بالتفصيل، فيمكن بذلك معرفة مقدار نجاح المدرسة أو فشلها في تربية هذا الطفل.

وإن أهمية اتصال التلميذ بمرشده الخاص لا تقدر؛ لأن المدرسة بها عدد كبير من الأطفال عادة، فلا يستطيع المعلم العادي أن يراعى الطفل

خارج مادته أو عمله المحدد له. أما المرشد فمهمته رعاية التلميذ والعناية بشخصيته، وإيجاد التناسق بين موادّه المختلفة، أو مشاكله التي تنشأ له من احتكاكه بإخوانه أو معلميه وهكذا.

على أن الموقف الإيجابي في معونة الطفل قد يكون أكثر فائدة من الموقف السلبي. فالموقف السلبي يعني به مجرد إحصاء كفايات الطفل واستعداداته، وملاحظة نتائجه في الامتحانات، والاكتفاء بإسداء النصح والإرشاد اللفظي. أما الموقف الإيجابي فنقصد به معونة الطفل بإيجاد حلول عملية لمشاكله، كإيجاد عمل له، إذا كان على وشك التخرج، أو إشراكه في النشاط المدرسي الملائم، وتشجيعه على المضي في ناحية معينة منه، أو إلحاقه بأحد الأندية، أو علاج عاهة جسمية لديه، كضعف البصر أو عيب في النطق ناتج من شذوذ في الحلق، أو عاهة نفسية أو عصبية، كالتهتهة أو الشعور بالنقص إلى غير ذلك. ولا شك أن النشاط المدرسي من كشافه وتمثيل وألعاب ورحلات، به مجال واسع لاكتشاف الكثير عن شخصية الأطفال، ولعلاج شذوذهم الطفيف. وحذا لو أمكن للمدرسة أن توجد لتلاميذها من وسائل اللهو والتسلية والترويح عن النفس في وقت الفراغ، ما يغنيهم وينقذهم من اللهو العابث، والمجون الضار بصحتهم وأخلاقهم ومالهم، كإنشاء نادٍ يضمهم في مسائهم وصباحهم، أو الخروج في الإجازات في رحلات طويلة، أو السماح لهم بالاستمرار في استعمال ملاعب المدرسة ونواديها إلى وقت متأخر من النهار، أو في أوقات الإجازات، وهكذا.

## التربية للعمل

ترمي كلمة (العمل) عادة إلى المهن والحرف التي يكسب بها الناس عيشهم. غير أننا لا نرمي هنا إلى كسب العيش فقط، وإنما كل عمل منتج مفيد. فالأغنياء وأصحاب الأعمال يقومون بالكثير من الأعمال المنتجة المربحة، ولكنهم لا يقصدون منها كسب العيش؛ لأن لديهم من المال ما يغنيهم عن العمل، فهم وإن أرادوا الكسب، لا يرمون إلى كسب قوتهم. ولذا فإننا نرمي هنا إلى شرح التربية التي تؤهل المتعلم للعمل المنتج المفيد، بصرف النظر عما إذا كان في حاجة إليه لكسب قوته أم لا.

وعندما نتحدث عن التربية للعمل، لا نقصد الإعداد المهني أو التخصص، ولكننا نقصد أن تكون التربية كلها موجهة نحو تخريج أفراد لديهم روح العمل وحب واحترامه، بصرف النظر عن الدراهم التي يكسبونها منه؛ لأن العمل في حد ذاته يرقى بالإنسان عن مرتبة التقاعد والتكاسل والتواكل، ويورثه النشاط، ويضع له هدفاً في حياته، ويصرفه عن تتبع الغواية والمفاسد، ويحمل عقله على التفكير المنتج المفيد، بدلاً من التفكير في الأذى وتتبع أخبار الناس وسيرهم بدافع الفضول.

ولقد اهتمت التربية الحديثة بما يسمى (الإرشاد المهني) للأطفال في جميع مراحل تعليمهم، من المدرسة الابتدائية إلى الثانوية، إلى المدارس المهنية وغيرها من مراحل التعليم، وقد سبق الكلام عنه. ومعناه اكتشاف مواهب الفرد واستعداداته ثم توجيهه نحو العمل الذي يتناسب مع تلك المواهب والاستعدادات، حتى لا يأخذ أحد بأهداف عمل لا تتوفر لديه القدرة له فيبوء بالفشل، بعد أن يصرف زهرة شبابه في الاستعداد له. وقد تتوفر لدى المرء المواهب والاستعدادات، ولكن لا تتوفر في السوق العامة للعمل فرصة توظفه أو اشتغاله بذلك العمل، فيظل عاطلاً كما لو كان غير مؤهل لعمل ما. وواجب المدرسة أن تهتم، لا بإعداد بنيها في الحاضر فحسب، بل يجب أن تنظر إلى مستقبلهم أيضاً بمساعدتهم، أولاً في اكتشاف مواهبهم واستعداداتهم، ثم في توجيههم نحو المهن وأبواب الرزق التي يصلحون لها، وإعدادهم لها في مراحل التخصص، ثم مساعدتهم على شق طريقهم في الحياة، بالاتصال بميادين العمل وأربابه في أول أمرهم، حين يكونون قليلي الخبرة، إذ من الخطأ البين أن تقذف المدرسة بأبنائها إلى بابها، وتركهم هناك، وتدير ظهرها نحوهم، كأنها لم تعدهم لغرض ما، وكأنها لا يهمها أن تعلم مدى نجاحها في مهمتها، وهي إعدادهم للحياة والمجتمع.

ولقد مضى الزمن الذي يظن فيه أن المدارس للتثقيف فقط، وأن التدريب المهني ليس من شأن المدارس. فلقد أصبح لكل عمل مدرسة الآن، واضطلعت التربية حقيقة بمهمة الإعداد للحياة والعمل، ولا سيما في البلاد الأمريكية، التي سارت في ذلك النمو شوطاً أبعد من أية أمة أخرى. فمبدؤهم أنه ما دام هناك عمل ما فذلك العمل يحتاج إلى تعلم

وإتقان، وما دامت هناك حاجة إلى تعلم فهناك مدرسة تستطيع أن تعين المتعلم على إتقان ذلك العمل وعملية التعلم اللازمة له. ولا تكاد تكون هناك أية مهنة نفكر فيها إلا ولها مدرسة. فهناك في أمريكا مدارس للطهي، ومدارس للخدم، ومدارس لتصفيف الشعر وتزيينه، ومدارس للتفصيل، ومدارس للتمثيل والغناء والرقص، وقيادة السيارات وهكذا.

ويجب على المدرسة التي تعد أطفالها للحياة أن تكون هي نفسها على اتصال بالحياة العملية التي تعد أطفالها لها، فيجب أن يكون بالمدرسة مختصون في الإرشاد المهني، وأن يدرسوا بالإضافة إلى مؤهلات الطفل السيكلولوجية والجسمية، طبيعة العمل الذي بالبيئة، وأن يكونوا على اتصال بأصحاب الأعمال ليمهدوا لتلاميذهم سبيل القبول لديهم، وليعرفوا رغباتهم وميولهم ومطالبهم في موظفيهم وعمالهم المستقبليين، حتى لا يكون هؤلاء الخريجون في وادٍ وأصحاب العمل في وادٍ آخر<sup>(٣١)</sup>.

وتحتفظ المدارس الأمريكية الثانوية بسجلات خاصة (حية) حديثة عن كل تلميذ وتلميذة بالمدرسة، بما كل المعلومات والاختبارات التي تصور التلميذ على حقيقته. ويدرسها مختصون في الإرشاد المهني، ويحاولون أولاً تشجيع التلاميذ على دراسات خاصة تساعد على سهولة إيجاد العمل، ثم يحاولون

---

(٣١) يستحسن قراءة فصل (الإرشاد) مع هذا الفصل.



بعد تخرجهم إيجاد وظائف لهم؛ حتى لا يجد الخريج نفسه بين مفترق الطرق في أحضان البطالة، فيشعر بصدمة في مستقبل حياته، فتقلل من ثقته بنفسه وبتعليمه، وتجعله حائقاً على مدرسته وعلى المجتمع.

ولقد أنشأت بعض المدن الأمريكية إدارات للإرشاد المهني، يرأسها موظف كبير يسمى مدير الإرشاد المهني، ويتبعه جميع المختصين في الإرشاد الذين بالمدارس. ويعمل المدرسون والمختصون الذين بالمدارس على التعاون مع هذه الإدارة في مساعدة التلاميذ والشبان في إيجاد عمل مناسب لهم.

ويمكن للمدارس التي تود أن تعاون التلاميذ على حسن توجيه جهودهم في الناحية المهنية، أن تعطي دراسة في أنواع المهن والحرف ومزاياها ومطالبها ومقدار العرض والطلب في كل منها، هذا طبعا بالإضافة إلى الاختبارات التي يقصد منها معرفة مواهب كل تلميذ واستعداداته. وهذا الاقتراح تعززه الأساتذة فوركنر<sup>(٣٢)</sup> وكلارك ولي، من أساتذة جامعة كولومبيا بنيويورك، ويقترحون تعميم هذه الدراسة لجميع تلاميذ المدارس الثانوية وتلميذاتها. ولكننا نرى أن حالتنا في مصر تختلف فيما يختص بالبنات، فنسبة ضئيلة منهن تتجه إلى العمل المهني، والغالبية العظمى يكتفين بالتعليم لذاته. غير أن الاتجاه لدينا آخذ في التغير رغم ذلك. وقد أخذت نسبة كبيرة من بنات الطبقة الفقيرة تتجه إلى العمل اليدوي، وهؤلاء عادة لا يصلون إلى مرحلة التعليم الثانوي، فإن أردنا معاونتهن كان لزاماً علينا الابتداء في الإرشاد المهني من المدرسة الابتدائية أو الأولية.

---

Forkner. Clark Lee.(٣٢)

وتقوم الجامعات الأمريكية أيضًا بمساعدة خريجها قبيل تخرجهم، في الحصول على الوظائف، وذلك بالنشر عنهم لدى أصحاب الأعمال ورؤساء المصالح ونظار المدارس، وبكل جامعة إدارة خاصة للتوظيف، تجمع من المتخرجين استمارات يملئونها بكل المعلومات المفيدة عن دراساتهم ورغباتهم وميولهم، وتضيف إليها الجامعة ما لديها من معلومات خاصة عن كل شخص. ومع ما لهذه الإدارات من فائدة للمتخرجين، إذ تسهل مهمة دخولهم في الحياة العملية، فإنها كذلك تؤدي خدمة عظمى لأصحاب الأعمال الذين كثيراً ما يحارون في العثور على شخص لعمل معين لديهم، تتوفر فيه مؤهلات وصفات معينة. فليس حملة الشهادة الواحدة كلهم سواء لديهم كما نفعل نحن، بل يختارون الشخص المناسب للعمل المناسب، وليست الشهادات سوى جزء واحد من مؤهلات عديدة. فلكل متخرج خبرة ماضية، وصفات جسمية، وخلقية وعقلية، تختلف عن زميله، ولكل منهم امتياز أو ضعف في مواد معينة من مواد الدراسة، كما أن لكل منهم سلوكاً خلقياً، وطريقة معينة في معاملة الناس من أقران ورؤساء ومرءوسين، إلى غير ذلك من الصفات التي تميز شخصاً عن آخر.

والإعداد للعمل يمكن أن تقوم به المدارس المختلفة بأنواعها. ولكن يمكن تقسيم المدارس إلى نوعين: المدارس العامة غير المهنية، والمدارس المهنية. فالأولى هي رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والأولية والثانوية. والثانية هي المدارس الفنية من تجارية وزراعية وصناعية. والمدارس التي من النوع الأول لا يقصد بها إعداد التلاميذ لمهنة أو حرفة. وفي نفس الوقت الذي لا تستطيع فيه جمهرة هؤلاء التلاميذ الالتحاق بالجامعة، نجدهم

يدخلون المدارس الثانوية ويتهافتون عليها، ثم يرسبون في منتصف الطريق، فيجدون أنفسهم بلا إعداد أو تدريب خاص يؤهلهم لمهنة أو حرفة، فيلجئون إلى وظائف كتابية رخيصة ليست أهلاً لهم، وهم غير أهل لها، لأن الوظائف مهما كانت تافهة تحتاج لإعداد. أما الذين لا يرسبون ويتمون دراستهم الثانوية، فلا تقبلهم الجامعة كلهم؛ لضيقها عن استيعاب هذا العدد الوفير أولاً، ولعدم صلاحيتهم للتعليم العالي بكامل عددهم. وفي رأينا أن سبب تهافت التلاميذ على المدارس الثانوية يرجع إلى الأسباب الآتية.

أولاً: عدم وجود (الإرشاد الكافي) في المدارس الابتدائية وما يتلوها، مما ينير الطريق أمام كل تلميذ عن مواهبه واستعداداته ويوجهه الوجهة التي تليق به، ثم يرشده ويعطيه المعلومات الكافية عند التدريب والدراسة في كل من المدرسة الثانوية والمدارس الفنية.

ثانياً: سوء فهم التعليم الفني والمهن الزراعية والتجارية والصناعية. فإننا-معاشر المصريين- لا نزال نأنف من الأعمال اليدوية والتطبيقية، ونقوم بالأعمال النظرية التي نؤديها على مكاتب فخمة، في ساعات قليلة منتظمة، مهما كان المرتب قليلاً والعمل حقيراً. وحبذا لو قامت المدارس بإرشاد التلاميذ إلى أن العمل مهما كان نوعه-ما دام شريفاً- له احترام وتقديس، وأن النفس العالية يجب ألا تهاب العمل الشاق ما دام شريفاً مربحاً ساراً، ففي ذلك شهامة وصلابة عود.

ثالثًا: قلة المعلومات التي لدى أولياء الأمور عن التعليم الثانوي أو غيره. فالكثيرون يظنون أنه هو الطريق الطبيعي من التعليم الابتدائي. ولو وجه نظرهم إلى وجود أنواع أخرى من التعليم، أقصر مدى وأكثر ربحًا وأقرب ثمرة لولوا وجوههم شطره.

رابعًا: جهل الكثيرين بالهدف من التعليم الثانوي، فهو في الحقيقة مرحلة وسطى بين التعليم الابتدائي والتعليم العالي. ولا يحسن أن يدخله إلا من كان يبغى الاستمرار في تعليمه إلى المرحلة العالية الجامعية. والواجب أن يعرف الكثيرون أنه من المحال دخول كل هذا العدد الوفير إلى التعليم العالي لسببين: أولهما أن هؤلاء التلاميذ ليسوا كلهم ذوي مواهب واستعدادات وجلد يؤهلهم للاستمرار إلى آخر مرحلة، ثانيهما أن الكثيرين منهم لا يستطيعون من الوجهة الاقتصادية أن يستمروا في التعليم العالي إلى النهاية. وليس من واجب الأمة تعليم من ليست لديه المواهب والاستعدادات تعليمًا عاليًا، فليست لها في ذلك مصلحة.

ومهما يكن نوع المدرسة، فهي تستطيع ولا شك أن تعد تلاميذها للحياة إعدادًا عمليًا، ولكن ليس معنى الإعداد العملي أن يكون مهنيًا حتمًا. فالمدرسة التي تحب التلاميذ في العمل، وتبث فيهم روح الجد والنشاط، وتعودهم المواظبة، تساهم في إعدادهم للعمل. كذلك تلك التي تحافظ على صحة التلاميذ وعلى خلقهم القويم. غير أننا لا نريد أن يقف الأمر عند هذا الحد فقط بالنسبة للمدرسة غير المهنية؛ فهي وإن كان إعدادها عامًا لا تخصص فيه، تستطيع أن تعطي لدراساتها صبغة علمية،

وإن كانت غير مهنية، فالهندسة علم قلما شعر أحد منا بفائدته في المدارس الابتدائية أو الثانوية عندما كنا تلاميذًا بها، وكان أساتذتنا يقولون إن فائدتها مقصورة على تدريب العقل والتفكير. غير أن التربية الحديثة لا تعترف بهذه الفائدة، وتثبت خطأ هذا القول بالتجارب التي أجريت على انتقال أثر التدريب. فهذه المدارس إذن عليها أن تنتقل من الدراسة الهندسية النظرية إلى ميدان التطبيق العملي، الذي يشعر التلاميذ بلذة عملهم، وبأن له فائدة عملية حقيقية. وإذا نجحت المدرسة في تحقيق هذه اللذة، أقبل التلاميذ على العمل وشعروا بحب له وحماس إليه، وقل تكبرهم على ممارسة الأعمال اليدوية العملية. وما ينطبق على الهندسة ينطبق على الجغرافية والطبيعة والكيمياء وغيرها من المواد. فالتلميذ الصغير قلما يشعر أن للجهات الأصلية وجودًا حقيقيًا، والكثيرون منهم يظنون أن الشمال في أعلى الورقة ليس إلا، والجنوب في أسفلها فقط، حتى إذا أخذته في الخلاء لم يعرف أين كل منهما، وليس هذا ناجمًا إلا عن الاختصار على الرسم والحفظ داخل حجرة الدراسة. وليس إدخال الأشغال اليدوية في المنهج وسيلة للإعداد المهني، وإنما هو وسيلة للإعداد للعمل بوجه عام، فهي تدرب اليد والعقل معًا، وتعود التلميذ استعمال يديه، وممارسة المواقف الفكرية ممارسة عملية، فضلًا عن أنها وسيلة من وسائل اكتشاف المواهب والاستعدادات المختلفة لدى التلاميذ: هذا إلى السرور الذي يجده فيها التلاميذ المنهمكون في الدراسة النظرية؛ لأنها تكون بمثابة ترويح عن أنفسهم وتغيير في نظام نظري، إن طال يكون مملًا وسقيماً.

وما قلناه عن الأشغال اليدوية يصح أن يقال عن الهوايات المدرسية الأخرى، كتعلم الآلة الكاتبة والتمثيل والألعاب الرياضية والتصوير والرسم وعمل التماثيل والكشافة، فهذه كلها مع وجود نواحٍ خاصة لكل منها، تشترك في أنها تروح عن النفس، وتدعو إلى التطبيق العملي. وهي كلها بنواحيها الخاصة والعامة، نوع من الإعداد للعمل بوجه عام، إذا عني به وزيد فيه أفاد في الإعداد المهني الخاص.

وليس من ينكر أن هذه الهوايات- وإن لم يقصد منها في التعليم العام الإعداد المهني- قد تكون نواة لمستقبل في مهنة من المهن، بدت بذورها في تلك الهوايات الخفيفة العامة، فتعدها المرء حتى أينعت وأصبحت موهبة زاهرة، قام عليها مستقبل شامخ، فالتلميذ الذي يرى في إلقائه قطعاً موسيقية بسيطة على إخوانه في حفلة مدرسية، لذة وإعجاباً من الحاضرين، قد يصبح بارعاً أو ممثلاً موهوباً، وهلم جرّاً.

## التربية لوقت الفراغ

لم يكن لدى الإنسان في الأزمان السابقة وقت فراغ كافٍ؛ نظرًا لكثرة العمل. ولكن باختراع الآلات زاد ما لديه من فراغ، حتى أصبحت تضيته من مشكلات المجتمع الحالي، ولا سيما أن العمل الصناعي وغيره في الأيام الحديثة أصبح أكثر إرهاقًا وتركيزًا عن ذي قبل. فكل من العامل أو الموظف في سابق الأيام كان يأتي أعمالًا متنوعة تكفل له راحة وتجديدًا في النشاط، ولم تكن أعضاؤه أو قواه العقلية التي يقع عليها عبء العمل هي ذاتها طول الوقت، بل كانت تتبادل العمل في ظروف مختلفة. أما الآن فإن التخصص يضطر العامل في المصنع مثلاً إلى استخدام عضو واحد من أعضائه طول الوقت، يقع عليه عبء العمل إلى حد الإرهاق، بينما أعضاؤه الأخرى خاملة. فبعض العمال مثلاً يضطر إلى الوقوف على قدميه ثمان ساعات أو أكثر في اليوم، والبعض يضطر إلى استخدام عينيه في قراءة حروف دقيقة، كعمال الطباعة وصناعة الساعات مثلاً. كل هذه الظروف تجعل من الضروري إيجاد فترات فراغ طويلة، تكفل لذلك العامل أو الموظف الراحة أولاً من العمل المتواصل تحت ضغط السرعة، ثم تنشيط الأعضاء والمواهب العقلية الخاملة. فالعامل الذي يقف طول يومه في حاجة إلى الراحة أو المشي، والعامل الذي يجلس طول يومه، كسائقي

السيارات مثلاً، في حاجة إلى الحركة، والعمال الذين يعملون في سكّون في حاجة إلى الكلام وتبادل الرأي والالتئاس بأقراهم، وهكذا.

وليس مشكلة وقت الفراغ هذه جديدة على كل حال، بل هي قديمة يرجع عهدا إلى بدء الإنسان، فإنه كان يستريح فترات معينة بين فترات الجهد والعمل. ولقد كان لهذه الفترات فضل كبير في التقدم الإنساني؛ لأن الأفراد الذين كان وقتهم كله مستنفداً في البحث عن القوت والملبس لم يتقدموا، ولم يكن لديهم وقت للتفكير في غير ضروريات الحياة.

وحيثما وجدت جماعة من الناس، تحولت العلاقات إلى سيد ومسود بدرجات متفاوتة من السيادة، فهناك الحكم المطلق والاستغلال، الذي يجعل رئيس القبيلة أو شيخها أو كاهنها أو ساحرها يأمر بالموت فيطاع، حتى إن الفرد ليسلم نفسه طوعاً في بعض الأحيان، كما هو الحال بين القبائل الإفريقية المتأخرة، وبعض قبائل الهنود الحمر، حيث يأمر الكاهن باستخراج قلب الضحية الإنسانية حيّاً فيصدع بالأمر. وهناك الحكم الديموقراطي والمشورة، كما هو الحال بين القبائل العربية التي يصعب نجاح الحكم المطلق بينها، لشدة اعتزاز كل امرئ بفرديته وكرامته وشخصيته. ولكن مهما كانت هذه العلاقات، فالسادة والحكام يتوفر لديهم وقت فراغ للنظر والتفكر في أمور غير كسب القوت والعمل المضني، الذي يقتضي الكفاح مع الطبيعة، لاستخلاص ما بها من خيرات، كفلاحة الأرض وربها، وصيد البر والبحر، ثم حماية المرء نفسه وذويه وممتلكاته ضد



الإنسان والحيوان والطبيعة. فوق الفراغ هذا يوسع أمامهم المجال ليتعلق تفكيرهم بأشياء أبعد مما تطلبه الحاجة الملحة، كالكماليات أو الضروريات البعيدة. فلقد فكر الإنسان في ستر جسمه باستعمال فراء الحيوان أو أوراق الأشجار، قبل أن يفكر في نسج خيوط القطن أو الكتان أو الحرير؛ لأن استخراج هذه الخيوط يحتاج إلى تفكير بعيد المدى، من زراعة للبذور، وفلاح الأرض وريها، وانتظار النبات، وذَرء غوائل الجو والإنسان والحيوان والآفات عنه، ثم غزل الخيوط ونسجها وتفصيل القماش إلى غير ذلك.

وفي أيام قدماء المصريين لم يكن لدى الفلاح وقت يصرفه في التفكير العلمي، ولكن الكهنة والأشراف كان لديهم وقت كبير صرفوه في التفكير الديني والفلسفة الدينية. والإغريق، الذين يرجع إليهم الفضل الأكبر في وضع أساس الحضارة الأوروبية الحاضرة، كان لديهم وقت فراغ كبير، من العمل المضني لكسب العيش وضروريات الحياة. ولعل مما ساعدهم على هذا وجود طبقة العبيد، الذين كانوا يقومون بالعمل الشاق، فأمكنهم إذن أن يصرفوا ما يتوفر لديهم من وقت الفراغ، في الشعر والموسيقى والتصوير والحفر والتمثيل، بالإضافة إلى انغماسهم في الميسر والحروب.

ولقد وجد ما يشبه هذه الحالة في القرون الوسطى، فإن الأشراف أو النبلاء؛ نظرًا لانصرافهم عن العمل الذي تركوه لطبقة الفلاحين والأرقاء، وجدوا لديهم من الفراغ ما يستطيعون تمضيته في الأسفار والرياضة، وتشجيع أتباعهم من الشعراء والفنانين والفلاسفة على الإنتاج الفكري والفني.

ولكن مشكلة وقت الفراغ في العصر الحديث تختلف عما كانت عليه في تلك الأزمان الغابرة. فنحن الآن بصدد فراغ المجموع الأكبر من الشعب، لا فراغ طبقة محدودة معينة. فضلاً عن أن طبقة الأغنياء التي تعادل الأشراف والنبلاء في العصور الماضية، لا تلذ لها الآن حياة الدعة واللهو التي كانت تطيب لغيرهم، بل يدخلون الآن معترك الحياة العامة الاقتصادية، ويعملون على استغلال رءوس أموالهم في التجارة والصناعة، فضلاً عن اشتغالهم بالسياسة، ونزولهم معترك الحياة الانتخابية الديمقراطية. فهم في ذلك ينافسون الفقراء والعامة.

ولقد ترك اختراع الآلات وطرق العمل الحديثة للعامل وقت فراغ كبير. ففي البلدان الأوروبية والأمريكية كان العمال إلى عهد قريب يعملون حوالي أربعاً وأربعين ساعة في الأسبوع، ثم قل هذا النصاب في كثير من الصناعات إلى ثمان وثلاثين ساعة. وهناك ما ينبئ بالإقلال من هذا القدر أيضاً. ولا شك أن ازدياد وقت الفراغ لدى العمال على هذه الصورة يجعلهم يحارون في أمره، مما يضطرهم إلى الالتجاء لطرق مصطنعة لتمضية كالسينما، ومشاهدة سباق الخيل والكلاب، ومباريات كرة القدم، وإدمان الشراب، ومراقبة النساء، إلى غير ذلك.

وإذا كانت التربية تهتم بالفرد من جميع نواحيه الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية، في حاضره ومستقبله، وجب عليها أن تعينه وتهيئه للاستفادة من وقت فراغه فيما يفيد، ويكمل سعادته ويزيد كفاءته.

وليست المشكلة مشكلة قتل وقت فحسب، بل إن مشكلة الفراغ مشكلة خطيرة، لا تقل في خطورتها عن مشكلة العمل الجدي. فمن وسائل تمضية وقت الفراغ ما يريح ويجدد النشاط، ومنها ما يضر ويرهق ويؤدي إلى انخفاض الكفاية الجسمية والعقلية، وذلك بلا شك له أثر في الإنتاج الجدي للمرء. فيتضح لنا إذن أن مشكلة الفراغ متصلة اتصالاً وثيقاً بمشكلة العمل، ولا تقل عنها أهمية، ومن ثم نشأ اهتمام التربية بها. ولا ينتظرون القارئ منا أن نزوده بقائمة يطبقها على كل من يريد تمضية وقت فراغه، بل الواجب أن تنوع الوسائل؛ لأن عنصر الجودة من أهم البواعث على طرد الملل والسأم من نفس الإنسان.

والواجب أن يكون المرء حرّاً في كيفية تمضية وقت فراغه، ولا يجب أن تتدخل المدرسة لإجبار التلاميذ على تمضية فراغهم بشكل معين تعتبره هي مفيداً، فإن وقتهم الحر ولعبهم التلقائي، أكبر مجال لتكوين شخصيتهم، ولوضع دعائم استقلالهم النفسي الذي يعد من أهم ظواهر النمو، ولا سيما أثناء دور المراهقة<sup>(٣٣)</sup>.

وإذا نظرنا إلى ما يفعله المرء في وقت فراغه وجدناه يتخذ مظهرين عادة.

---

(٣٣) انظر فصل (فطام الشباب) في كتاب (نفسية المراهق) للمؤلف.

أولهما: مظهر الراحة والدعة والكسل، حين ترتاح العضلات والأعصاب بعد الأعمال التي تستدعي مجهودًا عضليًا، أو انتباهًا وبقظة، أو إجهاد فكر وتعمقًا في التفكير.

ثانيهما: مظهر التعويض عن النواحي التي يحرم منها المرء أثناء قيامه بعمل معين، واضطراره لأن يتبع طريقة معينة في ذلك العمل، تستدعي استخدام عضلات معينة في الجسم دون أخرى، أو الاقتصار على العمل البدني دون العقلي، أو العقلي دون البدني، أو اضطراره لأن يشتغل بأشياء لا تمت إلى اهتمامه وشوقه بصلة ما.

فوقت الفراغ إذن، هو وقت الرياضة الروحية أو النفسية أو الجسمية، وإذا كانت المدرسة ستقصر عملها على الناحية الجدية من الحياة، فإنها بلا شك ستقصر في واجبها المعترف به، وهو إعداد المرء لأن يعيش سعيدًا كفاً في الحياة. ومن العيب أن نقول أن المدرسة في غنى عن ذلك، لأن الطفل بعد أن يتخرج ويكبر، تكون عاداته قد تكوّن الكثير منها وثبت، وشب على طريقة معينة في الحياة، فيصعب عليك أن تغير خطته أو أن تعدل فيها. فالطفل الذي لم يشب رياضياً في حياته، من الصعب أن تجعله يهيم بالرياضة في كبره، ولكن الطفل الذي يهوى الرياضة في صغره يتخذ لنفسه الصفة الرياضية، والخطّة الرياضية في الحياة مما يبقى معه في أغلب الأحيان حتى الكهولة، كذلك الطفل الذي يهيم بالقراءة أو بالأدب، ينطبق عليه ما قلناه عن الرياضة وهكذا.

ومن دواعي الأسف أن المدرسة المصرية الحالية، لا تزال تنظر إلى مثل تلك الهوايات كأنها على هامش الحياة المدرسية، وأنها مضيعة للوقت، وكثيراً ما تستبدل بأنواع أخرى من الدراسات العلمية، التي ينظر إليها كأنها إحدى أهم في حياة الإنسان. ولكن رأينا أن المدرسة التي تعد المرء للحياة يجب أن تعده لجميع نواحيها من جد وهزل، سعادة وشقاء، عمل وفراغ، في الحاضر والمستقبل.

ولقد قام أحد الباحثين، وهو الأستاذ (فرانس ديسون) باختيار سبعمائة شخص، ممن قد اعتور شخصيتهم شذوذ، ووصل إلى نتيجة هامة، وهي أهمية الاستفادة من وقت الفراغ في إصلاح شخصية المرء والوصول به إلى بر السلامة النفسية. وقد كان من بين الجماعة التي طبق عليها الاختبار فئة من المعلمين المصابين بشيء من الشذوذ، فوجد الباحث نقصاً واضحاً في اتزان نموهم، وأنهم تنقصهم صفات كثيرة من شأنها أن تجعل شخصية صاحبها شخصية متكاملة. وهو ينصح بهذه المناسبة أن تتخذ خطوات جريئة للعناية - في المدارس والكليات على اختلاف أنواعها - بتعويد الطلبة حسن استخدام وقت فراغهم.

وإن نظرة إلى منهج الدراسة الحالية لتدلنا على عدم استعدادها لمواجهة مسألة الإعداد لوقت الفراغ، فجله مخصص للدراسة العلمية النظرية، فضلاً عن أن طريقة الدراسة نفسها تصب الاهتمام كله على الاستظهار وعلى المقدار الذي يناله التلميذ من المعلومات، مع العلم بأن هذه المعلومات مصيرها كلها أو جلها إلى النسيان والزوال، وما يثبت منها

قيمته فقط على قدر تأثيره في حياة المرء بعد التخرج من المدرسة. وإن الطريق الوحيد لحل مشكلة الفراغ هو أن تتنازل المدرسة عن الكثير من تلك الدراسات النظرية الجدية الجافة، وتستبدلها بهوايات تتناسب مع شوق التلاميذ ونواحي اهتمامهم. ولا شك في أن مجال الفنون كالتصوير والموسيقى والتمثيل والفنون اليدوية<sup>(٣٤)</sup> والخطابة والمناظرات والجمعيات المدرسية والرحلات فراغه، وقد يصبح مهنة يحبها المرء ويجد فيها المكسب بالإضافة إلى اللذة والاستمتاع.

ويجب ألا ننسى المظهر الثاني لوقت الفراغ، وهو مظهر التعويض عن مقتضيات الحياة الجدية والمحافظة على شخصية المرء وذاته، وتعويده الاعتماد على نفسه. إزاء ذلك يجب أن تفتح المدرسة صدرها لأوجه النشاط التي تؤدي إلى الأغراض السالفة الذكر، وأن تضعها في نفس الكفة مع الدراسات الحالية من حيث القيمة. هذا فضلاً عن ضرورة جعل طريقة الدراسة الحالية مشجعة للابتكار والتفكير الحر المستقل؛ لأن هذا أدعى إلى أن يستمر أثر هذه الدراسات في حياة التلميذ التي تلي المدرسة، سواء أكان هذا في وقت الفراغ أم في وقت العمل. ولا شك أن الأطفال الذين ينشئون هذه النشأة في المدرسة لا يعوزهم إيجاد حل لمشكلة وقت الفراغ.

وليعلم القائمون بتربية الطفل أن شخصيته كل لا يتجزأ، وأن إدراكه للأشياء واستجابته لها يشترك فيها كل عقله. فلا مجال للتجزئة والتقسيم في برنامج تربيته، إذا ما رام أن تتمشى هذه التربية مع وحدة نفسه ووحدة

---

(٣٤) فضل استعمال هذا الاصطلاح عن الاصطلاح الشائع وهو (الأشغال اليدوية).

الحياة. فمن العبث إذن أن نفرق بين منهج دراسته العلمية ومنهج النشاط المدرسي، وأن يعتبر الأول هامًا والثاني ثانويًا؛ فالحياة يختلط فيها العمل بالراحة، والترويح بالجد، والجهد بالسرور.

ومن أهم وسائل تضيئة وقت الفراغ وأكثرها فائدة المطالعة، ولا سيما في العصر الحديث، حيث تقدمت الطباعة، وأصبحت الآلات تخرج ملايين النسخ من الكتاب الواحد في الطبعة الواحدة، فقد ساعد هذا على جعل ثمن الكتب في متناول الجميع، ولا سيما في اللغات الأجنبية كالإنجليزية مثلاً، التي ساعد انتشارها على الإكثار من الكتب، وإخراج طبقات رخيصة من نفس الكتاب. وليس فضل الطباعة مقصوراً على جعل الكتب رخيصة، بل ساعد أيضاً على تنويعها، فأصبحت تناسب كل مشرب وسن، من الأطفال الذين لم يتعلموا القراءة بعد إلى الفلاسفة المتعمقين. وإن من يرى عدد المجلات الأمريكية وتنوعها، وحجم الجرائد اليومية في أمريكا أيضاً، ليتبين تماماً مقدار إقبال هذا الشعب الأمريكي على الاطلاع. ولا شك في أن المكتبات العامة تساعد على تسهيل الاطلاع لا للعامة من الشعب فحسب، بل للخاصة أيضاً. فالكتب مهما رخص ثمنها ليست في متناول كل إنسان على قدر رغبته في الاطلاع، ولا سيما من هم في مرحلة التعليم الذين لم يبدؤوا الكسب بعد.

ولقد تشعبت الحياة الحديثة وتنوعت حتى أصبحت الإحاطة بما يدور فيها تتطلب يقظة مستمرة ونشاطاً دائماً. وما دامت معركة التنافس الحديث قائمة فلا بد من هذه الإحاطة. وكيف يمكن للإنسان أن يحيط بما

يدور في هذا العالم من غير أن يقرأ الكتب والمجلات، التي أصبحت في متناول الغني والفقير، والتي ترى بدرجة لا يستطيع لها المرء إحصاء؟ ولقد أخذت المجلات الأسبوعية في مصر تزداد لدرجة أدهشت القراء، والذين كانوا يشكون من قلة المادة، ومهما يكن من أمر جودتها وصلاحتها فإننا نعرف أن المجلات الأسبوعية والشهرية في أمريكا قد أصبحت فوق ما يمكن لفرد ما أن يحصي. وأخذت تختص كل منها بعلم معين أو صبغة معينة. فمنها في مادة علم النفس وحدها، ما يزيد على عدد كل المجلات التي تصدر في مصر في جميع النواحي والعلوم. ومنها ما هو خاص بالأطفال، ومنها ما هو للشبان. ومنها ما هو علمي ومنها ما هو للتسلية، أو للموضوعات الاجتماعية والاقتصادية العامة، ومنها ما هو لربة المنزل خاصة، ومنها ما هو للأزياء وحدها وهكذا. والمقصد من إيراد كل هذا أن نبين للقارئ تعدد نواحي الاطلاع والثقافة، وسهولة إشباع القارئ النهم لرغبته في ملء وقت فراغه بالقراءة، وإمكان اختياره لما يكون شخصيته، وينمي مواهبه، تبعاً لرغبته الخاصة وحرية في الانتقاء.

والصحف اليومية والمجلات من أكبر ما يشغل وقت فراغ المرء في الأيام الحديثة، ومع اعترافنا بأن بها الغث والسمين، والصالح وغير الصالح، فإننا لا نستطيع أن ننهي الطفل عن قراءتها كلها بوجه عام، بل الأفضل تشجيع الطفل على قراءة ما في مستواه منها مع تدريبه على حسن الاختيار. وحبذا لو أوجدت المدرسة منها في مكتبتها أو في ناديها، ما يتمشى مع مثلها العليا، ويحقق أغراضها العلمية والاجتماعية. كذلك من المفيد أن تصدر مجلات خاصة بالأطفال، أو الطلبة الكبار، يعرف



مصدروها حاجتهم ويوفونها حقها، وينشرون فيها أخبار مجتمعاتهم  
ورحلاتهم ومسابقاتهم الرياضية، إلى غير ذلك، بالإضافة إلى الأخبار العامة  
التي توقفهم على ما يدور في العالم واجتمع بشكل عام.

ومن العبث أن نكتفي بنهي الطفل عن قراءة الكتب أو المجلات  
الفاسدة، ونقف عند ذلك، فهذه لا بد واصله إليه مهما كانت الرقابة  
شديدة، والأجدى أن ننعي فيه روح القراءة النقدية والذوق السليم، وأن  
نبين له الأسباب التي نبي عليها حكمنا على ما ينشر، حتى يستطيع هو  
أيضاً أن يعاوننا في الاختيار بدلاً من أن يحاول استكشاف ما خفي عليه،  
بمحض حب الاستطلاع.

وعلى جميع أساتذة المدرسة والآباء والأمهات أيضاً أن يدربوا الطفل  
على تكوين رأي حر مستقل فيما يقرأ. ولكن يقع العبء الأكبر من ذلك  
والواجب على معلمي اللغات، فعليهم أن يقلعوا عن الطريقة القديمة، التي  
تقوم على تلقين الطفل مغزى القصة أو القصيدة، وعلى تقديم الشرح  
والوصف والنقد والتحليل إليه. بل الواجب أن يطالبوه ويشجعوه على  
إبداء الرأي فيما يقرأ، وأن يعودوه حسن الاختيار، حتى يرتقي ذوقه. فكم  
من المعلمين يسألون التلاميذ رأيهم في أي القصائد يريدون قراءتها، أو  
يسألونهم إن كانوا يحبون ما يقرءون؟

إن الكثيرين من المعلمين يفترضون أن الطفل لا ذوق له، أو أن  
ذوقهم يفضل ذوقه، واختيارهم يفضل اختياره، ولكن مهما يكن من أمر

رقي ذوق الأستاذ، فإن المقروء إن لم يكن مناسباً لعقل الطفل وذوقه وميوله فلن يأبه له في وقت فراغه، ذلك الوقت الذي يكون فيه حرّاً يقرأ ما يشاء، تبعاً لميوله وأهوائه وعقليته. فإذا ما رمنا أن يكون للمطالعة المدرسية أثر يمتد إلى فراغ التلميذ، وجب علينا أن نتمشى مع تلك الميول والأهواء وتلك العقلية، التي مهما كانت صغيرة بسيطة يجب أن تحترم وتقدر. وحبذا لو استطعنا تكوين عادة ارتياد المكتبات العامة، كي يمضي فيها الطفل جزءاً من وقت فراغه، ولا سيما أثناء العطلة الصيفية الطويلة، التي تطول في مصر إلى درجة يضيق بها الأطفال ذرعاً. غير أن هذا يستلزم طبقاً توزيع هذه المكتبات في إحياء المدن والكبيرة، كالقاهرة والإسكندرية، وفي المدن الهامة الأخرى بالقطر. والواجب أن يكون بهذه المكتبات العامة غرفة للأطفال يطالعون فيها وحدهم، وتحوي كتبهم وصورهم التي يلذ لهم الاطلاع عليها.

ولقد أجريت بعض الأبحاث في أمريكا لمعرفة ما يميل الأطفال للاطلاع عليه، فوجد أن ميول البنات والصبيان لا تفرق كثيراً قبل سن التاسعة، ولكن الصبيان بعدها يتجهون نحو قصص المغامرات والبطولة والحياة الخلوية، أما البنات فيتجهن نحو القصص العاطفية الوجدانية. ولا شك أن معرفة شيء عن ميول الأطفال في مختلف أعمارهم يساعد المدرسة على توجيه اطلاعهم، وعلى إيجاد الكتب والمجلات المناسبة لهم، والتي تخلق لبهم وتثير شوقهم.

والإذاعة من أهم الوسائل التي نلجأ إليها لتسري عنا في وقت الفراغ، وينطبق عليها ما ينطبق على المطالعة، من حيث الجودة وحسن الذوق. وعلى المدرسة أيضًا أن تعمل على تحبيب الطفل في البرامج المناسبة التي تتفق مع مثلها العليا، وأن تنقد ما لا يتفق معها. والإذاعة المدرسية يجب ألا تقتصر على مجرد أحاديث علمية أو أدبية؛ فالطفل قد يجدها جافة فيعرض عنها، والأفضل أن تشمل فيما تشمل أخبارًا تهمة، كنتائج المسابقات الرياضية بين المدارس أو غيرها، وقطعًا موسيقية تتفق مع الذوق السليم ومع ذوقه أيضًا، ومنظومات شعرية بسيطة تناسب سن التلاميذ المقصودين بالإذاعة. ويجب أن نذكر دائمًا أننا نرمي من هذه الأحاديث إلى أن يشغل بها وقت فراغه الحر، وأن يستفيد منها الاستجمام والشوق، بالإضافة إلى الفائدة العلمية. ولا مانع من إلقاء الأحاديث، فهو يستمتع إليها أيضًا إذا لم تأخذ شكل الدروس أو المحاضرات، وإذا احتوت الكثير من القصص وأخبار الرحالة، وتاريخ العلوم، وحياة الشعوب، في مختلف جهات الأرض، وفي عصور التاريخ.

والهوايات المدرسية والإنشاد المدرسي لها فوائد جمة في المدرسة وفي خارجها، وفي حياة الطفل الحاضرة وحياته المستقبلية. ومن أجل فوائدها استغلال الطفل لها في وقت فراغه أثناء طفولته، وفي كبره بعد التخرج. ومن أمثلة تلك الهوايات: التصوير الشمسي، وعمل الأركت بالخشب، والرسم والتصوير بالألوان أو بالقلم، ورسم الخرائط. والألعاب الرياضية كالهوكي وكرة القدم والسباحة وغيرها من أهم وسائل تمضية وقت الفراغ وأكثرها فائدة. ولسنا بحاجة هنا للتدليل على أن عددًا كبيرًا من التلاميذ

يهيمون بها، ولكن ما لا يجب أن يفوتنا، هو أنه لا توجد بالمدن المصرية الملاعب الكافية التي يشبع فيها الأطفال، أو الكبار، شغفهم بها. وحذا لو أنشئت بالحدائق العامة ملاعب للتنس وحمامات للسباحة. وإلى أن نصل إلى هذه الدرجة، نرى أن الحل السريع هو أن تفتح المدارس ملاعبها وساحاتها الرياضية للتلاميذ، بل للكبار أيضاً، في أوقات الفراغ. وما دامت المدرسة ترمي إلى تعويد التلميذ حسن استخدامه لوقت فراغه بعد التخرج أيضاً، وجب أن تسهل له هذه المهمة، بفتح ملاعبها وساحاتها له.

وحذا لو كوّنت في كل مدرسة جمعية للخريجين، تضم من تخرجوا منها في الأجيال المتعاقبة، وتصل بين حياتهم الحاضرة وحياتهم الماضية، وتوقفهم على حالة المدرسة وتطورها، وتحصل على معونتهم وآرائهم، وفضل نفوذهم وأموالهم لنصرة المدرسة وتحسينها. وحذا لو أنشئت للخريجين جمعيات تضمهم وتجمع شملهم وتوحد كلمتهم، وتسهل لهم استعمال غرف المدرسة للاجتماع وعمل الحفلات، وملاعبها لإقامة المباريات، وبعبارة أخرى تصبح المدرسة مركز نشاطهم. وتتضح حاجة الخريجين إلى ذلك أكثر إذا ما كانوا صغاراً حديثي العهد بالتخرج، فهؤلاء يسوءهم بلا شك أن يفاجئوا بفقدانهم للملاعب التي تعودوها، وأن يصبحوا بلا ملاعب أو إخوان أو مركز للنشاط.

وليس واجب المربين مقصوراً على تربية التلاميذ أثناء وجودهم بالمدرسة لحسن استخدام وقت فراغهم، فهذه التربية لا تصل إلى هدفها إذا لم يجد التلاميذ وسائل تمضية فراغهم بعد تخرجهم من المدرسة،

كالملاعب والأندية وغيرها. فشبابنا الذين يمضون أغلب وقت فراغهم بالمقاهي أو دور اللهو، قد يود بعضهم شغل وقته فيما هو أجدى وأنفع، ولكن أين الوسائل؟ فالأندية قليلة، وبعيدة في المدن الكبيرة عن متناول الجميع، واشتركاها باهظة، وبرامجها لا توافق كل الطبقات وكل الأذواق، وحمامات السباحة قليلة، وملاعب الكرة والتنس وغيرها في يد هيئات معينة، وليست في متناول الجميع وهكذا.

ونرى أن تعالج مشكلة وقت الفراغ في مصر عن طريقين معًا:

أولاً: أن تغرس الهوايات في نفوس التلاميذ وتنمي أثناء وجودهم بالمدرسة، وأن يعودوا ممارستها في حياتهم المدرسية في أوقات فراغهم؛ حتى تصبح الهوايات عادة ثابتة لدى التلميذ لا يسهل ثنيها عنها.

ثانيًا: أن توجد الوسائل التي تسهل للفرد تتبع هوايته وممارستها بعد أن يخرج للمدرسة.

ويشترك في مسؤولية إيجاد هذه الوسائل هيئات ثلاث:

١- الهيئة التعليمية: كوزارة المعارف، فعليها إيجاد الملاعب ودور السباحة، ومعاهد الموسيقى والتمثيل، وعليها تنظيم المسابقات الأهلية والدولية، بين الهيئات والمدارس والأفراد.

٢- الإدارات الحكومية الأخرى: كلٌ منها فيما يخصه، فمصلحة التنظيم مثلاً المشرفة على الحدائق بالقاهرة، والبلدية بالإسكندرية، كل منهما عليه واجب نحو النشء وهو إيجاد وسائل تمضية وقته فيها، بما يناسب كل جيل. فالكبار من أفراد الشعب قد يلذ لهم التمشي بالحدائق العامة، والجلوس على الكراسي للراحة، والتمتع بجمال الأزهار، في سكون ودعة. ولكن ما شأن الشبان الذين في الحلقة الثانية أو الثالثة من عمرهم، وهم مليئون بالنشاط والفتوة؟ إنهم يريدون نوعاً أعنف وأقوى من المشي العادي، فيناسيهم أن تنشأ لهم بعض ملاعب للتنس في تلك الحدائق العامة، تستأجر بالساعة كما تفعل البلديات في إنجلترا وأمريكا، حيث يستخدم أي فراغ في المدن لإنشاء الملاعب بجميع أنواعها للأطفال والشبان على مختلف أعمارهم. فهناك الأراجيح للصغار، وهناك مضمار الجري صيفاً أو التزحلق على الجليد شتاء، وهناك أجهزة وأمكنة للجري والوثب ولعب الكرة، وهذه كلها تمنع الأطفال من العبث بالكرة والدراجات في الطريق العام، مما يضايق السكان ويلحق الأذى بالألواح الزجاجية أو المارة، أو يعرض الأطفال أنفسهم لأخطار السيارات والاحتكاك بالبوليس. كذلك وزارة الشؤون الاجتماعية عليها واجب نحو تشجيع الرياضة البدنية، ووسائل تمضية الفراغ والثقافة. ويسرنا أن نقول إنها أخذت تضطلع بنصيبها من ذلك العمل.

٣- ثم هناك الهيئات الخاصة: كالأندية والشركات والجمعيات، فهذه عليها أن توجد لأعضائها وموظفيها وعائلاتهم وسائل تمضية وقت

فراغهم ولعبهم. ولقد أخذت بهذا المبدأ في مصر الشركات الأجنبية، مثل شركة قناة السويس وشركة شل للبتروول وغيرهما. وجلير بالهيناء المصرية أن آأؤو آؤوهما وأن تقوم بواآبها آؤو موظفيها وعمالها. ويسرنا أن نقول إن بعض الشركات المصرية الكبيرة كشركة الملح والصودا مثلاً، قد قامت بذلك فعلا.

## التربية الجمالية

قدمنا أن التربية الحديثة تعمل على العناية بالفرد من جميع نواحيه، العقلية والوجدانية والجسمية، وتهدف إلى أن تجعل منه إنساناً كاملاً. فالإنسان الذي يمضي حياته عاملاً مجداً مجتهداً، يصبح كآلة صماء عمياء، تسير في طريق مرسوم لها، غير شاعرة بما يدور حولها. ولكن الإنسان لم يخلق عقلاً فحسب، بل خلق فيه الوجدان الذي يهيئ له سبيل التمتع بما في الحياة من جمال ولذة.

ولقد كانت التربية القديمة تنكر حق الوجدان، وتعمل على تنمية الناحية العقلية من حياة الطفل، وكأنها ترى من العار الاعتراف بحق المرء في التمتع، على عكس التربية الحديثة، التي تستمد من علم النفس الحقيقة الهامة، وهي أن الحياة النفسية ذات مظاهر ثلاث: المظهر الإدراكي، والمظهر الوجداني، والمظهر النزوعي. وهي تعترف بتلك المظاهر أو النواحي الثلاثة، فتعمل على تربية إدراك الطفل وعلى الرقي بوجدانه وانفعالاته، وعلى تربية قوة الإرادة والعزيمة لديه.

من هنا نشأت أهمية الفنون والتربية الفنية التي كانت مهمة قديماً، لا بل إن طريقة معالجتها أيضاً قد تطورت، وسارت شوطاً بعيداً في اتجاه غير



اتجاهها السالف. فلقد كانت الفنون تدرس سابقاً بطريقة التحليل والتركيب والموازنة والتعليل، أي تحليل النموذج المراد رسمه أو تصويره أو القطعة الفنية المراد محاكاتها، وهكذا. وبعبارة أخرى كانت الناحية الإدراكية هي البارزة المهيمنة على الدراسة، ولم يكن المعلم أو المتعلم ليعني بما تتركه الدراسة في النفس من أثر؛ فلم يكن هذا ليعار أهمية ما، بل كانت الفنون تدرس كما تدرس العلوم الأخرى.

غير أن التربية الحديثة توجه اهتماماً عظيماً للمتعلم ذاته، لا يقل عن اهتمامها بالمادة التي تدرس، بل قل إنه يزيد. وإذا صدق هذا على جميع المواد، فهو أشد صدقاً وانطباقاً على الفنون والتربية الفنية.

واهتمامها بالمتعلم ناجم عن رغبتها في ترقية وجدانه وشعوره، وتقديره للجمال والذوق، وجعله مرهف الحس، حساساً للجمال، ينبعث في نفسه السرور عند إدراكه له، فيعمل على التعبير عن نفسه، والإفصاح عن مدركاته ووجدانه تعبيراً دقيقاً جميلاً ساراً. ويمكن عندئذ التعبير عن أهداف التربية الفنية في هذه الكلمات القليلة. وهي إدراك الجمال وتقديره<sup>(٣٥)</sup>، والانفعال والارتياح من ذلك الإدراك والتقدير، والتعبير<sup>(٣٦)</sup> عن ذلك الإدراك والارتياح بالإنتاج<sup>(٣٧)</sup> الجميل. وذلك بلا شك يتمشى مع أهداف التربية العامة، التي ترمي إلى تنمية مواهب المرء واستعداداته إلى أقصى حد، وهيئة الفرصة له لكي يستفيد منها ويتمتع بها.

---

Appreciation(٣٥)

Self-expression(٣٦)

Creative work(٣٧)

ويجب أن نوجه اهتمامنا في التربية الجمالية، إلى منح الطفل حرية التعبير عما يخالج نفسه من شعور بالجمال، سواء أكان هذا في انتقاء الموضوع، أم في اختيار طريقة التعبير، أم في نوع التعبير. وليس معنى الحرية هنا إطلاق العنان بلا قيد ولا شرط، فالحرية تأتي بعد أن يكون الإنسان جديرًا بها، قادرًا على استعمالها، وتحمل مسؤوليتها. وإنما نقصد بالحرية هنا، ألا يفرض المعلم رأيه أو ذوقه أو تعبيره على المتعلم. فليس هذا بمتفق مع إعطاء المتعلم فرصة التعبير الفني. كذلك لا نرى أن تكون المناهج جامدة دقيقة التفاصيل، بل يجب أن تكون واسعة المدى، مرنة في تحديد أهدافها وطرقها. وفي نفس الوقت لا نرى أن يتخلص المتعلم من رأي المعلم وذوقه وطريقته، بل عليه أن يعطيها قدرها من التأمل والدراسة والاحترام، وأن يكون لنفسه رأيًا بعد هذا التأمل والدراسة والتشبع. وعلى المعلم أن يكون هو نموذجًا لتلاميذه، أو يرشدهم إلى حيث يجدون النماذج الصالحة التي توحى إليهم بالتعبير السليم.

وليست التربية الجمالية بمقصورة على الحصص المدرسية فقط، بل يجب أن تكون متمثلة في كل نواحي الحياة المدرسية، فكل ما يُرى في المدرسة، يجب أن يوحي من طريق خفي أو غير خفي، بحسن الذوق والاختيار والتنسيق، كالحديقة أو الأزهار التي توضع بالممرات وحجرات الدراسة، أو الأثاث المدرسي، أو الصور التي تعلق بالصالات أو الحجرات. كذلك الأزياء التي يلبسها التلاميذ أو الأساتذة أو الخدم، يجب أن يراعى فيها حسن الذوق والنظافة والصحة قبل البذخ والثراء.

وعلى المدرسة أن تشعر التلاميذ بأن الفن والحياة صنوان، وأن من يبحث عنه في نواحي الحياة يجده في كل مكان في الطبيعة. فعلينا إذن أن نحكيها في حسن الذوق، في حياتنا كلها، سواء أكان هذا في بيوتنا أم في مدارسنا، أم في تخطيط مدننا، أم في حياتنا الشخصية، كاختيار ملابسنا، وسلوكنا الشخصي، وطريقة إخراج الأصوات، وفي مجتمعاتنا وفي آدابنا العامة. فهذه النواحي كلها بما مجال واسع لحسن الذوق، ولكل ما هو جميل.

ولقد اعتاد الناس أن يظنوا أن حصص الفنون، كالرسم والتصوير والموسيقى هي وحدها الفرص التي تسنح فيها التربية الفنية، أو تقدير الجمال، أو الرقي بالذوق. ولكن هذا أبعد ما يكون عن جادة الحق والصواب، فالمواد كلها فرص سانحة لتلك التربية الفنية. وكلنا بلا شك لا ينكر أن الجغرافيا والتاريخ الطبيعي مثلاً بهما فرص لا تحصى لاختبار الطبيعة وممارسة جمالها نظراً وعملاً. فالمناظر والظواهر الجغرافية الطبيعية بها جمال بديع يرقى بذوق من يتأمل فيها، ويجب أن يعود التلاميذ البحث عما بها من جمال، وألا يقتصرُوا في بحثهم ودراساتهم على القوانين العلمية، أو على التحليل والتركيب؛ فإن من يقطع أوصال الزهرة ويسحقها ليدرس أجزائها وتركيبها قبل أن ينظر إلى جمالها، يفقد بلا شك نعمة قيمة، وفرصة للرقي بروحه وذوقه. وما يقال عن المناظر الجغرافية، يقال عن الظواهر الطبيعية التي يدرسها التلاميذ في دروس الطبيعة والكيمياء وغيرها.

غير أن بعض المواد تعطي فرصًا أكثر من غيرها لإظهار الجمال وتقديره والتمتع به، كحصوص الفنون والأدب. وهذه يجب أن توجه فيها عناية خاصة للتربية الفنية، من تقدير للجمال، وتعبير عن النفس، وإنتاج فني جميل.

هذا طبعًا واجب التربية نحو جميع التلاميذ، الضعيف منهم والقوي، الصغير منهم والكبير، الموهوب منهم والعادي. غير أن الموهوبين لهم حق فوق سائر إخوانهم، فمواهبهم يجب أن تنمى وتعطى الفرصة للرقى والازدهار، بأن تشبع وتدرّب وتشجع حتى يكونوا فناني المستقبل، وبذا تضمن التربية للموهوب مستقبلًا متينًا، قائمًا على ميل قوي، وموهبة جذورها متشعبة في أعماق النفس.

ولنا هنا ملاحظة على التربية الفنية في مصر، وهي أن بعض المعلمين يرون ضيقًا في اشتغال التلاميذ بإنتاج فني نافع مفيد، أي ذي فائدة عملية، ويرون أن هذا نزول بالفن إلى مستوى الصناعة. ولكننا نخالفهم في هذا الرأي ونرى أنه لا ضرر من ذلك، بل على العكس قد يكون الإنتاج المفيد مشجعًا للتلاميذ على الاستمرار في الإنتاج، لأنه يعطيهم هدفًا ينحون نحوه ويصلون على تحقيقه، بدلًا من مجرد الإنتاج الذي لا طائل تحته سوى الإعجاب بالشيء الناتج. فالصورة الجميلة إنتاج فني جميل ولا شك، ولكن الصورة التي نعلم أنها ستزين مكانًا معينًا، يكون لمنتجها هدف يسترشد به في عملها. ولو أننا لا نقصد أن يكون الإنتاج العملي هو كل

شيء في المدرسة، بحيث يقلل من أهمية الهدف الأساسي، وهو التربية الفنية، التي تقوم أولاً وآخرًا على تهذيب المتعلم والراقي بوجدانه وذوقه.

وهنا نقدم تحذيرًا آخر لمعلم الفنون، الذي قد يغلب عليه فنه فينسى أنه مرب قبل أن يكون فنانًا، فيوجه همه إلى إنتاج قطع فنية، قد تكون قليلة الفائدة بالنسبة لسن المتعلم أو ميله أو مقدرته الصحية أو العقلية.

ولقد شاهدنا تقيّدًا شديدًا بمواد معينة في حصص الفنون، لا نرى له موجبًا ولم نفهم له سببًا، اللهم إلا ضيق الأفق الفني للمعلم نفسه. فالفن في الطبيعة لم يخلق صورًا على ورق أو سبورة، وإنما يتمثل في أشجار وأزهار وتضاريس أرضية من جبال وأودية وسهول وبحار، كما يتمثل في الإنسان والحيوان، في الرجل والمرأة، في الطفل والشاب والكهل. ويتمثل الفن في المساكن والمعابد والطرق ووسائل النقل، وفي الموائد والأسرة، وفي الأزياء وأدوات الزينة، إلى غير هذا مما لا يدخل تحت حصر. أفلا نعجب إذن إن انحصر إنتاج التلاميذ في رصاص وورق أو ألوان وورق؟!

ولقد بدأت هذه الحال تتغير، وظهرت نزعة في حصص الأشغال أو الفنون اليدوية للتحرر من ذلك الضيق الفكري، ولكننا لا نزال نرى ميلاً للتقيّد في المدارس ببعض المواد التي تزودها بها وزارة المعارف، كأنها منزلة مقدسة، كالصلصال وأنواع معينة من الأخشاب. فهل هناك مانع في من أن ينزل التلاميذ بأنفسهم إلى حديقة المدرسة فيجمعون من الأزهار وأوراق الأشجار وبذورها وغصونها الرفيعة ما يكون نماذج لدراساتهم؟ ثم ما المانع

من استخدام ما في البيئة المدرسية من مواد قد تكون أرخص بكثير مما ترسله الوزارة وأسهل تناوًلاً. كسعف النخل والجريد وأنواع القش والبوص المختلفة؟ لقد أخرج الصانع الوطنيون من القش والغاب والخوص والفخار قطعاً فنية حقيقية، يعجب بها زائرو هذه البلاد من الأجانب، ويحملونها معهم إلى بلادهم، فلم لا ننظر في نواحي صناعاتنا الوطنية لنحييها في مدارسنا، ولنعود أولادنا الإعجاب بها وتقديرها حق قدرها؟ ومن هذه الصناعات عمل الخيام ذات الرسوم المصرية القديمة، والزخارف العربية، والنقش على النحاس والعاج، وغير ذلك كثير.

ومهما يكن من أمر المادة والوسيلة، فإن الطريقة التي تتبع في معالجة المواد لها مركزها السامي في الوصول إلى الأهداف المرجوة. فالطريقة القديمة في تعليم الرسم كانت جامدة لا روح فيها، وكانت تسلب المتعلم كل حرية في التعبير أو الإنتاج، ولا تقيم وزناً لشوقه ووجدانه. فالطريقة التي تعلمنا بها الرسم كانت مجرد تقليد لنماذج مرسومة في كراسة مطبوعة علينا أن نحاكيها، مكبرة أو مصغرة، في كراسة أخرى بالقلم الرصاص، مع تحاشي الاستعانة بأي شيء ما غيره. وكانت الحصة تستنفد في رسم بضعة خطوط طويلة مستقيمة أو منحنية تكون زخرفة، حتى إذا ما أجدنا هذه المحاكاة الميتة اعتبرنا أهلاً لرسم قلة كبيرة تملأ فراغ الورقة، مبتدئين برسم خط مستقيم لمحورها يستغرق وحده نصف الوقت المحدد للدرس، وهكذا.

ومن حسن الحظ أن ذلك قد زال الآن، وأصبح الطفل الصغير الذي لم يكن يرسم في حياته شيئاً، يطالب بتصوير قصة يقصها عليه

معلمه، أو أن يتخيل منظرًا لا يراه في مخيلة غيره، ثم يضع ذلك على الورق مستعملًا القلم الرصاص أو الطباشير أو الحبر أو الباستيل أو غير ذلك من وسائل التعبير.

وخلاصة القول أن دروس الفن فرص للتعبير عن النفس، فيجب أن يعطي المتعلم فرصة للتعبير الحر من غير أن يكون مقلدًا، تعبيرًا عن جمال أدركه وسر به، فتحمس وجدانه له، وأراد أن يبسطه أمام ناظره، أو أن يسمعه بأذنيه، وأن يؤديه أداء يشعر بأن نفسه جاشت بجمال حقيقي.

وعلى العلم أن يحترم فردية كل طفل، وأن يعرف شخصيته معرفة تؤدي إلى العناية به والأخذ بيده، لا إلى مستوى معلوم يصل إليه كل التلاميذ، بل إلى أقصى مستوى تؤهله له مواهبه واستعداداته. والخير كل الخير في أن تكون هناك قوى واستعدادات مختلفة بين التلاميذ، تظهر في أنواع متعددة من الإنتاج الفني الجميل، ولن يسهل ذلك على المعلم إلا إذا توفر له أمران:

الأول: أن يكون عدد تلاميذ الفصل صغيرًا، يسمح له بأن يعطي كلاً من العناية ما يلزمه ويفيده.

الثاني: أن يكون المعلم مغرمًا بتلاميذه، مهتمًا بمراقبة تقدم كل منهم، واكتشاف مواهبهم.

ولقد لاحظنا أن الكثير من مواضيع دروس الرسم أو الأشغال مفككة لا ربط بينها، ولا تسير وفق نظام أو خطة معينة، بل هي مواضيع مختلفة، كقصص مثلاً وفق ما يطرأ على ذهن المعلم. والأفضل أن تنتظم الموضوعات في شبه مجموعات أو مشروعات ذات محور أو مركز، يدور حوله نشاط التلاميذ الفني. وليكن أحد هذه المراكز مثلاً، الحياة على شاطئ البحر، كمنظر المصيفين وشمسياتهم وأزيائهم، وأمواج البحر وصخوره، والألعاب التي تدور على شاطئه، والسفن التي تمخر عبابه إلى غير ذلك. أو إن شئت فخذ القرية المصرية كموضوع آخر، إذ ترى فيها التربة المحفوفة بأشجار مختلفة، بأسقة الأغصان متميلة الجذوع، والحقول الخضراء الممتدة إلى الأفق، والفلاح الذي يهوي بفأسه على الأرض أو الأبقار والجواميس تجتث من الأرض ما يحلو لها من النبات الأخضر، أو التي تعود إلى أكواخها عند الأصيل، وقد اقتربت الشمس من الأفق مختالة بجمالها. أو الحياة في المدن ذات الشوارع الواسعة المزدهجة التي تعج بالجماهير والسيارات، والأبنية الشاهقة المزدانة بالأعلام، أو اللافئات المضيئة بالألوان المتعددة. أو ليكن موضوعنا يوم العيد بما فيه من أفراح وأطفال يزهون بملابسهم الكثيرة الألوان، إلى غير ذلك مما يستطيع المعلم أن يختاره.

ومن المفيد جداً لنمو التلاميذ الفني والفكري أن تكون حياتهم المدرسية متصلة مندمجة، غير مشرحة إلى مواد مختلفة. فالأجدر أن يكون نشاط التلاميذ في هذه الموضوعات غير مقصور على حصص الفنون فقط، بل يجدر أن يكون متصلاً بكل المواد الأخرى، فتزوده هذه بمواضيع تنبع



منها، وهو في الوقت نفسه يكسب تلك المواد جمالاً وفناً وذوقاً، ويث في نفس التلميذ شوقاً وحماساً وحباً للعمل كله، فضلاً عن فائدتها في إشعار التلاميذ بأن الفن والحياة متصلان اتصالاً وثيقاً، وأن الفن من صميم الحياة.

وإمعاناً في هذا الاتجاه يحسن أن تكون مواضيع الدراسة الفنية، أو بعضها على الأقل، من خبرات التلاميذ اليومية العادية، فالطفل الذي عاد من الإجازة يحلو له أن يستعيد ذكرياتها، فلو ربط معلم الفنون تلك الذكريات بدرسه أصبح درسه محبوباً، وثيق الصلة بسعادته وهنائه، وأصبح مصدراً للسرور؛ لأنه قد سجل ذكريات حلوة. كذلك الطفل المغرم بلعب كرة القدم يلذ له أن يسجل في لوحات فنية صور المباريات، وحركات اللاعبين والمتفرجين، وانفعالاتهم وتعبيرات وجوههم أثناء اللعب، فكل هذا بالإضافة إلى فائدته الفنية يشعر التلميذ أن حياتهم وثيقة الصلة بالمدرسة، وأن المدرسة تنبع من صميم حياتهم، وحبذا لو كان للتلميذ رأي ما في اختيار المواضيع التي يطرقونها، فهذا من صميم التربية الديمقراطية الحديثة.

والمعارض الفنية مشجع كبير لكلمن التلميذ والمعلم والناظر، وصرح عظيم بالإجادة، لأنها تسبب المنافسة، وتعطي هدفاً يسيرون نحوه. غير أننا نأخذ على معارضنا المصرية ثلاثة أمور:

أولاً: أن فيها الكثير مما ليس من عمل التلميذ، بداعي المنافسة والرغبة في نيل الجائزة بأي شكل كان.

ثانيًا: أن التلميذ الذي يعرض عمله لا يعطى من المكافأة والتمجيد بقدر ما يعطى ناظر المدرسة أو المعلم، فكأن المعارض في الحقيقة منافسة بين النظار أو المعلمين.

ثالثًا: أن المعارض لا تعرض إلا عمل بعض أفراد من تلاميذها، وهم الظاهرون أو الممتازون، ونرى أن يكون فيها مجال لجميع طبقات التلاميذ؛ تشجيعًا لهم، ولكي يكون المعروض ممثلًا لعمل المدرسة حقيقة.

ونرى أن يكون عرض أعمال التلاميذ لا في معارض رسمية فحسب، بل نرى أن تزين المدرسة أرجاءها بأعمال التلاميذ؛ تشجيعًا لهم، وإشعارًا لمن يسير في أرجائها، من أهلها أو من الأغراب، أن المدرسة تعيش بتلاميذها ولتلاميذها.

ونقترح في هذه المناسبة أن يكون بالمدرسة جوّ فني، لا في حجر الدراسة فحسب، كما هو مشاهد الآن في المدارس المصرية، بل في جميع أرجائها. فاللوحات والتمائيل الفنية المشهورة التي تشتريها المدرسة أو الوزارة، يجب أن يفك اعتقالها من مخزن المدرسة أو حجرة الرسم، ويجب أن تظهر في ممرات المدرسة وردهاقتها وغرف الدراسة وغرف الأساتذة، مثلها في ذلك مثل أعمال التلاميذ، فهذه وتلك يجب أن تقع عليها الأبصار في جميع أوقات وجود التلاميذ في المدرسة؛ حتى تحدث أثرها الفني المطلوب في نفوسهم وذوقهم.

## اللغات والأدب والإنشاء

سبق أن بينا أن التربية الفنية ليست مقصورة على حصص الفنون، وأن بعض المواد تعطي فرصة للتربية الفنية أكثر من غيرها. فأدب اللغة مثلاً به مجال كبير لترقية الذوق، وتقدير ما بالنثر أو الشعر من معانٍ وخيال وصور فنية، ثم التعبير عما يجول بالنفس تعبيراً صادقاً دقيقاً جميلاً.

ولقد مضى دهر طويل على دراسة الأدب، لم يكن ينظر إليه إلا كأنه جزء من دراسة اللغة، وكان الاستظهار والتحليل هما الصفتين الظاهرتين في تلك الدراسة، ولم تكن فكرة التقدير الفني والتعبير لتحتل مكاناً ما في عقل المعلم أو التلميذ.

ولكن هذه الطريقة تسلب دراسة الأدب أهم ما فيها من غذاء عقلي ووجداني؛ فالاستظهار لم يكن يوماً ما هدفاً في ذاته، وإنما هو وسيلة للاحتفاظ بشيء تمتعت به النفس فحرصت على ألا يضيع. وما دام الأمر كذلك فلا فائدة من أن يحفظ قصيدة لا يفهمها، أو على الأقل لا يقدر ما فيها من جمال يجعلها ذات قيمة خاصة في نفسه. كما أن تحليل صفات القصيدة قد يكون وسيلة لغرض آخر وهو فهم القصيدة، ولكن فهمها والتمتع بها في الحقيقة غرض أسمى وأكبر قيمة. ويجب ألا ننسى أبداً أن التلميذ هو المقصود من عملية التربية لا القصيدة، وبعبارة أخرى يهمننا أولاً الأثر الذي تحدثه دراسة القصيدة أو الأدب في نفس المتعلم. فيجب أن نحذر الكراهية التي تنجم عن إجبار المتعلم على حفظ قطعة أدبية

يكرهها أو يجد في دراستها طعمًا مرًا كريهًا؛ فذلك يتعارض مع أهم غرض نرمي إليه من دراسة الأدب، وهو تحبيب التلميذ فيه، وتزويده بمصدر للسرور والتمتع الراقي، والراقي بذوقه في تقدير الجمال والاستمتاع به.

وإن ما قلناه سابقًا عن الفنون المختلفة، وما تجب مراعاته في دراستها لينطق أيضًا على دراسات الأدب والإنشاء؛ فهي يجب أن تمت لحياة التلاميذ بصلة وثيقة، وأن تتبع من رغباتهم وتجاربهم الشخصية، كما يجب أن يكون لهم يد في اقتراحها ووضع خططها، إلى غير ذلك مما سلف ذكره.

ونضيف هنا أنه من المستحسن جدًا أن تكون هناك رابطة قوية بين ما يدرسه التلاميذ في الأدب والإنشاء والفنون التصويرية المختلفة كالرسم والفنون. وإن ما قلناه عن فائدة اللغات والأدب والإنشاء من الناحية الجمالية لا ينفي أن لها أغراضًا أخرى في حياة التلميذ، من حيث هي أداة للتخاطب والكتابة والتأليف.

ويحسن أن يوضع تحت تصرف التلاميذ دائمًا الكثير من الكتب والمجلات المتنوعة الموضوع والطبع والتأليف، حتى يكون لدى التلاميذ فرصة لإشباع ذوقهم وتوسيع مداركهم، وحتى تكون أمامهم نماذج يحتذونها باختيارهم من غير تقييد أو ضغط.

## الموسيقى

الموسيقى فن جميل، لا يختلف الغرض من إدخاله بالمنهج عن بقية الفنون، فليس المقصود منه إخراج موسيقيين محترفين أو غير محترفين، بل الغرض منه هو ترقية ذوق التلاميذ، والترويح عن نفوسهم، وإعطائهم وسيلة للاستمتاع الراقى، وفرصة لشغل أوقات فراغهم بما يعود عليهم بالفائدة، فضلاً عن فائدتها في علاج بعض الاضطرابات النفسية الطفيفة. نعم إن هذا لا يتم إلا بالقدرة الفنية، أو بالممارسة، ولكن المقدرة الفنية ليست هدفاً في ذاتها بل وسيلة، ولذا كان من الخطأ ما نراه شائعاً في دروس الموسيقى من الاختصار على تمارين طويلة مملة، قد تثني المتعلم عن المتابعة، بحجة أنه لم يصل بعد إلى المرات الكافي الذي يجعله ينتج قطعة يحلو له أو لغيره سماعها. ولكن يغيب عن ذهن المعلم حينئذ أن سماع المتعلم لقطع فنية جميلة-ولو لم تكن من إنتاجه هو- يكون لها أثر في ترقية ذوقه، والترويح عن نفسه، وتكون خير مشجع له على الاستمرار في تكبد مشاق المرات. ولذا نقترح أن يخصص جزء كبير من حصص الموسيقى لسماع قطع في المدرسة على الجرامافون أو على الراديو، وأن يقوم الطلبة بإشراف المدرسة أو بتشجيعها، بحضور الحفلات الموسيقية الراقية، وبالعمل على إقامتها باشتراك طلبة المدرسة وأساتذتها في العزف والغناء، كما أنه لا ضير على الإطلاق من دعوة بعض الموسيقيين الذين يكون في سماعهم فائدة في ترقية ذوق التلاميذ، لا مجرد اللهو والسمر الرخيص. ولا ننس هنا أن بالأفلام السينمائية الآن معين لا ينضب لتغذية الميول الموسيقية والفنية المختلفة، على أن يحسن الاختيار منها. ونعيد هنا أيضاً ضرورة جعل

الموسيقى والغناء جزءًا من حياة التلميذ الفنية، وألا تبقى وحدها كأنها ليست من الحياة، أو كأن الموسيقيين فئة خاصة من بني الإنسان.

وليس من شك في أن الحفلات المدرسية تلعب الموسيقى فيها دورًا عظيمًا، ولكنها يجب أن تشمل كل النواحي الفنية الأخرى، من تهئية المسرح وإعداد الستر والمناظر والأثاث والملابس، وتأليف المسرحية من وضع للأناشيد ووقائع الرواية والأسانيد التاريخية، ثم نظم الاستقبال والجلوس، وشراء الأدوات والمأكولات، وتوزيع الدعوات، وإلقاء خطب الاستقبال والترحيب والشكر، فهذه كلها نواحٍ من الحياة، مدرسية كانت أم غير مدرسية، ويجب أن تكون كلها وثيقة الصلة ببعضها البعض.

وليست قيمة الحفلات المدرسية في التسلية والسمر كما يظن البعض، أو في رفع اسم المدرسة كما يظن البعض الآخر، بل هي في الحقيقة مشاكل أو مواقف يعمل التلاميذ متعاونين متكاتفين على حلها، والوصول بها إلى النجاح والكمال على قدر الإمكان، وفي هذا تدريب على مواجهة مواقف الحياة الحقيقية.

## الفهرس

٥	تقديم .....
٩	مقدمة المؤلف .....
١١	الفصل الأول: أهمية التربية للفرد والمجتمع .....
١٧	الفصل الثاني: معنى التربية وروحها وأغراضها .....
٤٤	الفصل الثالث: عوامل التربية .....
٦٩	الفصل الرابع: المدرسة والمجتمع .....
٩٦	الفصل الخامس: المنهج .....
١٥٠	الفصل السادس: الفروق الفردية .....
١٧٤	الفصل السابع: النشاط الذاتي وتعلم الطفل .....
٢٠٦	الفصل الثامن: التربية الخلقية .....
٢٢٣	الفصل التاسع: تربية المواطن .....
٢٣٧	الفصل العاشر: الإرشاد المدرسي والإرشاد المهني .....
٢٥٤	الفصل الحادي عشر: التربية للعمل .....
٢٦٣	الفصل الثاني عشر: التربية لوقت الفراغ .....
٢٨٠	الفصل الثالث عشر: التربية الجمالية .....